



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

LUDMILA DE ALMEIDA FREIRE

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO INTERDISCIPLINAR DISCENTE  
EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE  
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

**FORTALEZA**

**2011**

LUDMILA DE ALMEIDA FREIRE

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO INTERDISCIPLINAR DISCENTE  
EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE  
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Elizabeth Moraes

FORTALEZA

2011

*"Lecturis salutem"*

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

F933d

Freire, Ludmila de Almeida.

O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores [manuscrito] : construção de significados e sentidos / por Ludmila de Almeida Freire. – 2011.

102f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 09/05/2011.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Elizabeth Miranda de Moraes.

Inclui bibliografia.

1-ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS – FORTALEZA(CE) – ATITUDES.  
2-PROFESSORES – FORMAÇÃO – FORTALEZA(CE). 3-ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO – FORTALEZA (CE). 4-PRÁTICA DE ENSINO – FORTALEZA(CE). I-Moraes, Silvia Elizabeth Miranda de, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 370.7118131

55/11

LUDMILA DE ALMEIDA FREIRE

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO INTERDISCIPLINAR DISCENTE  
EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO DE  
SIGNIFICADOS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Mestra em Educação Brasileira.

Aprovada em 09 de maio de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Ph D. Silvia Elizabeth Miranda de Moraes (Orientadora)**  
**Universidade Federal do Ceará – UFC**

---

**Prof. Ph. D Jacques Therrien**  
**Universidade Federal do Ceará**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Carmensita Matos Braga Passos**  
**Universidade Federal do Ceará**

---

**Prof. Ph D. Maria Socorro Lucena Lima**  
**Universidade Estadual do Ceará**

## AGRADECIMENTOS

A finalização dessa trajetória de mestrado marca a realização de um sonho para mim, acalentado desde os primeiros semestres quando ainda aluna do Curso de Pedagogia nessa instituição. Naquele tempo, pesquisar, escrever como “gente grande”, esbarrava muitas vezes na insegurança sentida sobre as minhas potencialidades, sobre as reais possibilidades, pois ‘não sabia se conseguiria’, ‘não sabia se aquilo era pra mim’, mesmo assim eu sonhava...

O tempo passou e hoje olhar pra trás desperta em mim imensa gratidão, pois há nessa história um coro de vozes que acreditaram por mim e me impulsionaram a ir em frente. Foi pelo olhar do outro que reconheci a minha melhor parte. Por esse motivo, com alegria saldo com gratidão meus companheiros que direta ou indiretamente colaboraram com essa conquista.

Primeiramente, agradeço em forma de louvor a Deus, que aplainou meus caminhos e me deu, a cada dia, força e sabedoria para lutar.

Agradeço também à minha família, que ofereceu as condições objetivas e afetivas para estudar.

Agradeço de maneira especial à minha mãe, incomparável amiga, que sempre torceu por mim e tomou a peito a tarefa de oferecer tudo que estivesse ao seu alcance para que eu tivesse todas as oportunidades para lutar e conquistar meus sonhos.

Agradeço ainda ao Felipe, companheiro de sempre, que além de refletir e partilhar comigo seus conhecimentos, me alimentou com seu amor.

Não posso esquecer de agradecer aos meus amigos, e aqui não cabe citá-los para não incorrer no risco de esquecer de alguém especial, pois todos contribuíram com a convivência, com os conselhos, com o apoio e encorajamento.

Agradeço também ao professor Jacques Therrien, eterno mestre, cuja orientação na iniciação científica lapidou meus primeiros passos como pesquisadora, e cujo carinho e atenção para com seus orientandos indicaram a profissional que quero ser.

Minha gratidão especial à professora Silvia Elizabeth, pela oportunidade de trilharmos juntas esse caminho pelas vias da interdisciplinaridade e cujo maior aprendizado, sem dúvida, foi a convivência com a sua postura humana, carinhosa e sempre acolhedora.

Sou grata à FUNCAP, pelo apoio financeiro.

Dedico este trabalho à Maria José, minha mãe,  
referencial de vida e porto seguro...

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo tem como principal objetivo analisar o processo de desenvolvimento da concepção interdisciplinar nos cursos de formação de professores. Teve-se como foco a observação das relações interdisciplinares tecida pelos discentes na disciplina de Didática I, em seminários temáticos, privilegiando estes por seu caráter intersubjetivo. Nossa intenção em observar os seminários foi a de buscar perceber que racionalidade emerge desses eventos, se mais integradora e comunicativa, condizente com o paradigma da interdisciplinaridade; se mais instrumental estratégica, aliada à uma perspectiva de fragmentação do saber. O estudo encontra justificativa mediante a necessidade docente de desenvolver uma práxis pedagógica que abarque as complexas demandas da sociedade em rede de informações, que exigirá desse profissional uma atitude dialógica e interdisciplinar. Nossa hipótese inicial é a de que as atividades em grupo, vivenciadas de maneira institucional pelo futuro professor em sua formação inicial, podem se constituir em importante espaço de convergência dos diferentes campos disciplinares, socioculturais e textuais, num diálogo intersubjetivo, significativo, imbuído de diferentes pontos de vista e, portanto, propiciador do pensamento interdisciplinar. A pesquisa realizada ancorou-se na abordagem qualitativa, na perspectiva etnográfica e observou um grupo de alunos da disciplina de Didática entre o período de março a abril de 2010. Teve como instrumentalização de coleta dados o registro de notas de campo, gravações em áudio e entrevista semiestruturada individual. A análise dos dados demonstrou que, nas discussões observadas, apesar da perspectiva interdisciplinar ter uma boa aceitação no nível teórico, os alunos ainda possuem certa dificuldade de compreender como ela pode ser aplicada na prática educativa. No entanto, o grupo foi capaz de reconhecer que o desenvolvimento das diversas inteligências humanas proporciona um perfil de sujeito mais apto a uma postura interdisciplinar. Foi evidenciado também pelo grupo que saberes provenientes de suas trajetórias pessoais constituem-se como elementos agregadores na compreensão interdisciplinar de mundo. Tornou-se perceptível ainda que, na discussão intersubjetiva a qual os alunos estavam envolvidos, vence o argumento mais forte, mas não no sentido de dominar as demais pretensões argumentativas presentes no grupo, e sim no sentido de orientar a práxis a partir da proposição que pareceu mais significativa a todos. O acompanhamento desse processo nos permite afirmar que, ao longo do seu desenvolvimento, não existiu apenas um consenso final, mas sim uma série de consensos que foram sendo estabelecidos, sem os quais a proposta não poderia vir a conhecer desdobramentos. Sem esses acordos realizados intersubjetivamente, não seria possível que o grupo entrasse em uma sinergia, que culminou em uma produção comum, marcada pela contribuição de diversos olhares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Racionalidade da Ação Comunicativa; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This study is meant to analyze the process of developing interdisciplinary understanding in teacher education courses. It focused on the observation of interdisciplinary relations woven by students in the discipline of Didactics I in thematic workshops, an activity that was chosen due to its intersubjective character. Our intention in observing the workshops was to identify which rationality emerges from such events, whether it is more inclusive and responsive, consistent with the paradigm of interdisciplinarity, or more instrumental-strategic, in accordance with a fragmented vision of knowledge. The study is justified by the need to develop a teacher pedagogical practice that embraces the complex demands of the networked society of information, which will require a professional attitude and interdisciplinary dialogue. Our initial hypothesis is that the activities experienced institutionally by future teachers in their initial training may constitute an important area of convergence between different disciplines, fostering socio-cultural, textual and meaningful dialogue, imbued with different points of view and, therefore, propitiating an interdisciplinary thinking. The research is anchored in the qualitative approach and ethnographic perspective. We observed a group of students of Didactics from March to April 2010. For data collection we took field notes on the group's dialogues and recorded semi-structured individual interviews. Data analysis showed that, despite the interdisciplinary perspective having a good acceptance at the theoretical level, students still have some difficulty in understanding how this approach can be applied in educational practice. However, the group was able to recognize that the development of different human intelligences provides a profile that is more in accordance with an interdisciplinary approach. It was evidenced by the group that the knowledge derived their personal trajectories are elements which bring an interdisciplinary understanding of the world. It became evident that, in the intersubjective discussions where students were involved the stronger argument wins, but not in the sense of dominating the other argumentative claims, but in the sense of guiding the praxis from the proposition that seemed more meaningful to all. The observation of this process allows us to say that throughout its development there was not only a final consensus, but rather a series of agreements that were established intersubjectively without which the proposal would not be possibly developed. Without these agreements, it would not be possible for the group to enter a synergy that culminated in a joint production, characterized by the contribution of different outlooks.

Keywords: Interdisciplinarity; Rationality of the Communicative; Teacher formation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Figura de Jantsch para Multidisciplinar.....	25
<b>FIGURA 2:</b> Figura de Jantsch para Pluridisciplinar.....	25
<b>FIGURA 3:</b> Figura de Jantsch para Interdisciplinar.....	26
<b>FIGURA 4:</b> Figura de Jantsch para Transdisciplinar.....	28
<b>FIGURA 5:</b> Espectro de Inteligências.....	64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - INTERDISCIPLINARIDADE COMO (RE)INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO DO SABER.....</b>	<b>16</b>
1.1 Breve remonte histórico.....	16
1.2 O desenvolvimento da Perspectiva interdisciplinar no Brasil .....	22
1.3 A relevância da perspectiva interdisciplinar para a Educação no Brasil: diversos olhares e contribuições para a formação docente .....	31
<b>CAPÍTULO II - RACIONALIDADE DA AÇÃO COMUNICATIVA.....</b>	<b>35</b>
2.1 Argumentando a favor de um novo paradigma racional: a ação comunicativa como norteadora de um modo de conhecer emancipatório .....	35
2.2 Aproximando-se de algumas categorias nevrálgicas ao pensamento habermasiano.....	42
2.3 Racionalidade da Ação Comunicativa e suas possibilidades junto à formação docente.....	47
<b>CAPÍTULO III - PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....</b>	<b>54</b>
3.1 Pesquisa Qualitativa .....	54
3.2 Perspectiva Etnográfica .....	55
3.3 Coleta de dados .....	56
3.4 Etapas do trabalho .....	57
3.5 Percurso metodológico .....	58
3.6 Entrada no Campo: reflexões e debates em torno do currículo.....	63
3.7 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner .....	66
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 Planejamento intersubjetivo de um seminário temático: construção de significados e entendimento entre os sujeitos das diversas áreas .....	67
4.1.1 <i>Primeiros contatos entre os sujeitos: discussões e entraves</i> .....	67
4.1.2 <i>No centro do debate: diversas inteligências, diversas facetas do sujeito</i> .....	72
4.1.3 <i>Fugir do aparente</i> .....	73

4.1.4	<i>Diversas áreas, diversos saberes: em foco a docência</i> .....	77
4.2	Construção de sentidos dentro de uma concepção interdisciplinar desenvolvida coletivamente: o que dizem os sujeitos?.....	80
4.2.1	<i>Contribuições do seminário para uma perspectiva epistêmica</i> .....	80
4.2.2	<i>Contribuições de uma concepção interdisciplinar para o campo Pedagógico</i> .....	83
4.2.3	<i>Diferenças e divergências no processo intersubjetivo</i> .....	85
4.2.4	<i>Delineando uma ação comunicativa a partir de diversas racionalidades</i> .....	87
4.2.5	<i>Crenças e apreensões sobre a possibilidade de uma concepção interdisciplinar na Educação hoje</i> .....	88
4.2.6	<i>Aprendizagem significativa através de uma perspectiva interdisciplinar e intersubjetiva</i> .....	90

<b>ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS INTERSUBJETIVOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>92</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>97</b>
-----------------------------------------	-----------

## INTRODUÇÃO

Os professores e o Sistema de Ensino historicamente ocupam-se, em termos institucionais, da formação do homem vivendo em sociedade. Essa formação vem se orientando seguindo os contornos da cultura dominante (BOURDIEU, 1992), e na sociedade contemporânea seguindo os ditames do sistema capitalista. Até bem pouco tempo, observava-se, tanto nos conteúdos e práticas curriculares da escola como nas próprias concepções e posturas do professor em sala de aula, a predominância do modelo tradicional de ensino.

Essa educação tradicional caracteriza-se pela unilateralidade horizontal na relação professor/aluno, aos moldes da *educação bancária* de Paulo Freire. As disciplinas são organizadas no currículo em forma de grade, ou seja, justapostas, desarticuladas entre si e estanques. Os conteúdos não estabelecem relação significativa com a vida do educando, dificultando a aprendizagem e gerando alienação. O aluno é avaliado de uma maneira predominantemente passiva por meio do sistema de notas (SILVA, 1999).

Este modelo de ensino é expressão das concepções e valores da Modernidade como tempo histórico. A relação objetiva com o conhecimento e a maneira de construí-lo na Era Moderna é pautada numa racionalidade técnico instrumental advinda do ideário iluminista e da promessa de progresso civilizatório em favor da humanidade mediante o pleno desenvolvimento da ciência.

No entanto, essa racionalidade mostrou-se até certo ponto frustrada e limitada em suas possibilidades, pois não consolidou através de seu grande avanço tecnológico a implantação de uma sociedade mais justa - ao contrário, aumentou o fosso das desigualdades sociais; a aplicabilidade de seu método pragmático de fazer ciência parece não dar conta da complexa configuração de relações que se tem hoje na sociedade, em todas as instâncias da vida humana.

Em tempos de pós-modernidade ou de plena maturação das proposições modernas, configurando agora uma ultramodernidade (SEVERINO, 1998), é comum a assertiva de que estamos vivenciando uma crise do conhecimento e que, a partir da nova ordem mundial, o sujeito precisa ser capaz de religar o saber ora fragmentado, integrando-o de forma criativa.

Essa postura cognitiva acentua-se com as necessidades de um momento histórico que tem como característica a produção e transmissão de informações em nível global; que

conecta povos com aspectos étnicos, econômicos, culturais e sociais diversos e que gera demandas imediatas, as quais podem rapidamente transformar-se em outras.

Nesse sentido, o conhecimento, como até então considerado na modernidade, é posto em questão, visto com desconfiança, flexibilizado, recortado, sujeito às mais diversas interpretações e utilizações, de acordo com a necessidade imediata individual ou de diferentes grupos.

Essa nova conjuntura no campo do saber aponta para a necessidade de outra racionalidade, mais ampla, que vise à superação da fragmentação do conhecimento rumo a uma perspectiva interdisciplinar sem, no entanto, denotar uma abordagem superficial do conhecimento especializado.

A necessidade desta abordagem, tão evidenciada na pós-modernidade, não é uma novidade, sempre existiu. Percebemos isso quando partimos da premissa de que a legitimidade e a pertinência de um conhecimento só se consolidam a partir de sua aplicabilidade à vida humana, que não é fragmentada, se o mesmo partir da e para a experiência concreta. Essa preocupação já se manifestava em Kant (1983, p. 23) no século XVIII: “Não há dúvida de que todo nosso conhecimento começa com a experiência [...] nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo conhecimento começa com ela”.

A atualidade dessa discussão na sociedade pós-moderna ancora-se no fato de que as demandas sócio-econômicas, políticas e epistemológicas do mundo globalizado impõem à nossa vida, como nunca ocorrido antes, a necessidade da percepção dos conhecimentos em cadeia, estabelecendo em rede diferentes conexões entre si, gerando novos saberes a partir de variáveis situadas.

Nesse sentido, estudos voltados a uma perspectiva interdisciplinar na apreensão e gestão do conhecimento ganham espaço (FAZENDA, 2008; JAPIASSU, 1976; LENOIR, 1998; MORAES, 2005) e evidenciam a necessidade de uma reviravolta teórico-metodológica que possa religar, contextualizar, reconstituir e tornar coerente o conhecimento há tempos fragmentado, num todo condizente com as práticas sociais da vida no mundo e que promova, pautado na ética, o desenvolvimento integrado do homem.

A perspectiva interdisciplinar também tem demonstrado aceitação na base legal dos cursos de graduação e de maneira ainda mais específica nas licenciaturas. As Diretrizes Curriculares de Formação de Professores preveem que os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação docente devem ensejar “as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar” (BRASIL, 2002). A análise mais detalhada feita por Moraes

(2008) demonstrou que todas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação preveem a interdisciplinaridade como parte de sua proposta.

A partir desse contexto, muito se é discutido no âmbito da Educação sobre os elementos imbricados na aprendizagem do aluno. Defende-se o desenvolvimento de uma aprendizagem construtivista, ativa, significativa por parte do aluno, mas também se coloca em questão o papel dos agentes que estão diretamente ligados a esse processo de aquisição de conhecimentos: os professores. E é por isso que colocamos no foco do debate a formação desses profissionais.

Ainda como aluna do curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de desenvolver estudos em um grupo de pesquisa, como bolsista de iniciação científica (IC CNPq), nos quais debruçamo-nos sobre a temática formação de professores, buscando compreender que tipo de racionalidade dava sustentação ao processo de reelaboração da proposta pedagógica de um curso de Pedagogia protagonizada por professores. Desse modo, ensejávamos compreender posturas, valores, saberes e razões de um grupo que procurava entrar em acordo quanto a um projeto coletivo.

O estudo desenvolvido com este grupo demonstrou que não há “a racionalidade”, mas sim “racionalidades” que disputam no campo teórico-prático espaço de dominação e que servem a perspectivas paradigmáticas distintas. De um lado, evidenciamos práticas, posturas e posicionamentos consonantes com o paradigma da razão instrumental que fragmenta o conhecimento, muitas vezes desvirtuando as relações humanas quando assume seu caráter estratégico; e do outro, práticas e concepções dialeticamente construídas por processos intersubjetivos, mais condizentes com o paradigma que tem a comunicação como esteio (FREIRE; CARNEIRO; SOUZA, 2007).

O desenvolvimento dessa pesquisa, juntamente com outras experiências profissionais após nos graduarmos, fizeram-nos despertar e amadurecer para a importância das relações intersubjetivas tanto no processo de aquisição do conhecimento, como na formação docente. A aprendizagem, quando regulada por processos intersubjetivos, promove, através da abertura ao outro e ao novo, a apreensão de significados e sentidos múltiplos que ultrapassam a proposição do conteúdo científico; geram, também, por conseguinte, formação para colaboração, reflexão e criticidade do sujeito.

A partir dessas reflexões, algumas questões começaram a nos instigar como pesquisadoras no âmbito da formação de professores. Sentimos o desejo de investigar como essas questões estavam sendo talhadas na formação dos alunos nas licenciaturas. Interessava-nos, especialmente, entender como esses alunos em formação se punham a trabalhar juntos, a

construir juntos significados e sentidos em questões epistêmicas postas, nas trocas e vivências intersubjetivas proporcionadas nas licenciaturas.

O desejo de investigar os alunos nesse âmbito tornou-se ainda mais estimulante quando nos deparamos com a possibilidade de observar essas interações entre alunos de diferentes áreas específicas, estando todos em um mesmo ambiente formativo, numa disciplina pedagógica da licenciatura, no caso, a Didática<sup>1</sup>. Essa disciplina constitui-se como uma das disciplinas da base pedagógica curricular comum a todas as licenciaturas na universidade escolhida para investigação, ou seja, trata-se de uma disciplina obrigatória a todo licenciado. Recorrentemente, esta tem se constituído como espaço de encontro entre alunos de formação específica diferente, o que proporciona uma oportunidade ímpar para os alunos de troca e exercício de entendimento entre as diversas áreas, proporcionando, quando devidamente instigada, a construção de uma perspectiva mais integradora e democrática do conhecimento.

A defesa da perspectiva interdisciplinar, numa dimensão praxeológica da formação de professores, encontra justificativa na necessidade docente de desenvolver uma razão pedagógica de onde emanem práticas que abarquem as complexas demandas da sociedade em rede de informações (CASTELS, 1999), que implica um pensamento interdisciplinar. Desse modo, a opção por observar os alunos de uma disciplina de Didática parte da crença de que as atividades coletivas em que os alunos de licenciatura estão envolvidos em sua formação inicial constituem-se como importante oportunidade formativa de exercitar **no** diálogo a construção colaborativa de saberes e a troca entre as diversas áreas.

Nossa hipótese postula que a interação e as trocas vivenciadas pelos alunos das licenciaturas em sua formação inicial, como nesse caso específico da disciplina de Didática, constituem-se como importante **espaço institucional** de convergência dos diferentes campos disciplinares, sociais, culturais, num diálogo intersubjetivo, significativo, imbuído de diferentes pontos de vista e, portanto, possibilitador do pensamento interdisciplinar. Torna-se perceptível a nós que essa não é uma tarefa fácil, pois essas diversas racionalidades que encontram acolhida nesses espaços educativos trazem também consigo interesses e perspectivas bastante distintas.

Todas essas reflexões, bem como as oportunidades que nos apareceram, levaram-nos à elaboração de algumas perguntas que se constituíram como ponto de partida para essa pesquisa: **Como tem sido concebida a perspectiva interdisciplinar nos cursos de**

---

<sup>1</sup> As decisões e justificativas para escolha dos nossos sujeitos e lócus de pesquisa serão melhor detalhadas no capítulo sobre o nosso percurso metodológico.

**licenciatura? Que práticas intersubjetivas têm se constituído como espaço de troca de saberes e construção coletiva de conhecimento nesses cursos? Quais dificuldades ou possibilidades os alunos das licenciaturas encontram para construir um conhecimento integrado junto aos seus pares? Que tipo de racionalidade predomina em situação de interação dos alunos?**

### **Objetivos**

O equacionamento destas questões no levou à formulação dos seguintes objetivos de pesquisa:

#### **Objetivo Geral:**

- ✓ Investigar como se desenvolve a concepção interdisciplinar discente nos cursos de licenciatura tendo como atores alunos de áreas diferentes na disciplina de Didática.

#### **Objetivo Específico:**

- ✓ Desvelar que tipo de racionalidade predomina na interação entre os alunos de áreas diferentes na disciplina de Didática I;
- ✓ Analisar como os alunos de diferentes licenciaturas desenvolvem uma razão interdisciplinar a partir de práticas intersubjetivas ocorridas na disciplina Didática I.
- ✓ Averiguar que dificuldades ou avanços os alunos encontram na construção coletiva do conhecimento integrado.

A partir da delimitação dos nossos objetivos, elencamos duas categorias teóricas imprescindíveis para basilar nossa análise, são elas:

- Interdisciplinaridade
- Racionalidade da Ação Comunicativa

A primeira categoria trata da concepção e relação com o conhecimento que perseguimos ao nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa. A segunda constituiu-se como categoria teórica metodológica que nos permitiu delimitar tanto os eventos nos quais nos debruçamos como nos ajudou a entender o tipo de racionalidade mais presente nas situações analisadas. O estudo aqui desenvolvido está dividido em quatro capítulos e as considerações finais. Faremos aqui uma breve apresentação sobre o que será trabalhado em cada um.

No capítulo I trabalharemos as construções teóricas em torno da *Interdisciplinaridade*, seus aspectos históricos, os principais autores que protagonizaram essa discussão no Brasil, bem como as possíveis implicações dessa perspectiva junto à formação de professores em nosso país.

No capítulo II desenvolveremos uma teorização sobre a nossa segunda categoria de análise para esse trabalho, a *Racionalidade da Ação Comunicativa*, no qual apresentaremos uma defesa pela suplantação da Filosofia do Sujeito por um novo paradigma pautado nos processos intersubjetivos. Elencaremos também algumas categorias centrais para a compreensão do pensamento habermaseano e discutiremos as possibilidades dessa nova racionalidade junto aos processos formativos para a docência.

No capítulo III trabalharemos as questões referentes às nossas orientações metodológicas. Apresentaremos os pressupostos teóricos da *pesquisa qualitativa e da perspectiva etnográfica*. Explicitaremos, também, os nossos procedimentos para a coleta de dados e falaremos um pouco sobre a nossa trajetória metodológica. Procederemos, ainda, um relato sobre as nossas primeiras impressões quanto à entrada no campo e apresentaremos sumariamente os elementos constituintes da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, por ser esta uma discussão que permeou a reflexão dos sujeitos da nossa pesquisa.

No capítulo IV procederemos à análise dos dados da pesquisa, que está dividida em duas etapas. Na primeira etapa, analisamos as discussões realizadas pelo grupo de alunos observados da disciplina de Didática. Nesse momento, nos debruçamos sobre as reflexões e planejamento de um seminário temático realizado pelos alunos na procura de reconhecer os significados construídos intersubjetivamente. No segundo momento de análise, nosso olhar se dirige às falas oriundas das entrevistas individuais com cada um desses alunos, nas quais tentamos captar os sentidos conferidos por cada sujeito ao longo dessa experiência intersubjetiva. No final do texto, realizamos algumas considerações, lançando questões para reflexão.

## **CAPÍTULO I - A INTERDISCIPLINARIDADE COMO (RE)INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO DO SABER**

Neste capítulo, aprofundaremos-nos nas contribuições teóricas em torno da Interdisciplinaridade, especialmente no Brasil. Para tanto, dividiremos o capítulo em três subtópicos, de modo a melhor servir os nossos objetivos. No primeiro deles, faremos um breve remonte histórico no intuito de situar as noções sobre Interdisciplinaridade presentes ao longo do processo de evolução do conhecimento. No momento subsequente, faremos a exposição de como a Interdisciplinaridade como categoria teórico-prática entrou em nosso país. Faremos isso a partir dos estudos de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, considerados os dois principais expoentes que têm se dedicado à delimitação do termo no Brasil nas últimas décadas. Na finalização do capítulo, tentaremos levantar algumas questões que nos dão pistas sobre os limites e possibilidades da perspectiva interdisciplinar junto à formação de professores.

### **1.1 Breve remonte histórico**

Em nossa busca por categorizar um termo tão polissêmico e ainda recente como Interdisciplinaridade, optamos por desenvolver, de maneira mais enfática, uma análise histórica de como o conceito vem sendo cunhado no Brasil desde a década de 1970, período no qual as suas primeiras discussões em nosso país são datadas. No entanto, como observa Machado (2002, p. 182), uma questão essencial precisa ser posta quando se pretende realizar qualquer reflexão sobre interdisciplinaridade: há que se considerar que toda construção disciplinar é fruto de uma elaboração mais abrangente, de um construto epistemológico que nasce no seio de um determinado sistema filosófico que não é imparcial, mas “que prefigura, em grandes linhas, o tom e a cor de cada componente”.

Desse modo, cabe ainda fazer um breve remonte das primeiras sementes históricas disseminadas sobre essa concepção. Longe de ser um apanhado pormenorizado dos principais sistemas filosóficos que de certa maneira contemplaram a Interdisciplinaridade, ensejamos elencar alguns momentos cruciais que nos permitiram chegar ao processo de amadurecimento epistemológico que temos até aqui.

Se levarmos em conta o que nos sugere a própria construção gráfica do termo, poderemos pressupor que Interdisciplinaridade trata-se, essencialmente, da ideia da relação entre duas ou mais disciplinas. Tal ideia está presente na civilização ocidental desde a antiguidade clássica; a tradição grega já trazia esses elementos na chamada *paideia*, que foi retomada pelos romanos e depois na Idade Média. Esses modelos postulavam como ideal de formação o saber na totalidade, formando o homem na sua inteireza. As disciplinas articulavam-se entre si, configurando uma unidade.

Essa perspectiva constituiu-se como base curricular introdutória nas primeiras universidades no período medieval, onde já havia a separação entre as “ciências da linguagem” e as “ciências dos números ou matemáticas”, respectivamente, o chamado *trivium*, que correspondia à gramática, retórica e dialética; e o *quadrivium*, que correspondia à geometria, aritmética, música e astronomia, formando desse modo, as sete artes liberais.

*As Mathemata* representam o elemento real da educação sofisticada; a gramática, a retórica e a dialética, o elemento formal. A posterior divisão das artes liberais no *trivium* e no *quadrivium* depõe também a favor daquela separação em dois grupos de disciplinas. A diferença entre a função educativa de cada um dos dois grupos tornou-se permanente e notória. O esforço para unir os dois ramos baseia-se na ideia da harmonia ou, como em Hípias, no ideal da universalidade; mas nunca se trata de alcançá-lo pela simples adição. (JAEGGER, 1989, p. 256).

A divisão nesse modelo, como demonstra a citação, não significava uma fragmentação alienada entre cada disciplina, mas, na verdade, compunha relações harmônicas que geravam um saber ainda mais enriquecido, como é o caso da relação entre a música e a matemática e da filosofia com a física, de onde se origina a ‘filosofia natural’.

Apesar de ter como proposta formativa essa sofisticada concepção de interconexão de campos de conhecimento, a formação intelectual do homem medieval esbarrava em uma concepção de mundo limitadora, pautada no paradigma da religião. Tendo a igreja católica como a única guardiã legítima da verdade, o ensino era desenvolvido nos mosteiros por professores que eram religiosos e que ofereciam explicações teológicas a respeito do sentido da vida, dos fenômenos naturais do mundo e do papel moral e social do homem nesse contexto.

A chamada virada paradigmática que marcou o início da era moderna deu-se a partir de mudanças radicais de perspectiva em aspectos econômicos, sociais, filosóficos e religiosos. A transição ocorreu na mudança de um modelo teocêntrico de vida (Deus no centro) para um modelo antropocêntrico de estar e atuar sobre o mundo (o homem e sua razão no centro). Dentre os fatores responsáveis por essa mudança e por sua consolidação,

destacam-se a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e o Iluminismo, cujas consequências na vida social são expressas por Martinazzo (2005, p. 121):

A fase de transição para uma sociedade chamada moderna caracteriza-se por um conjunto de descontinuidades em relação ao período pré-moderno, quando predominavam as tradições religiosas e as crenças pouco racionais ou até mesmo irracionais. Para Harvey (1992, p.23) o pensamento iluminista que perpassou todo o período da modernidade ‘foi, sobretudo, um movimento secular que procurou desmistificar e dessacralizar o conhecimento e a organização social para libertar os seres humanos de seus grilhões’. No período da modernidade, assim, ocorre a consolidação da subjetividade, entendida como uma identidade do sujeito autônomo, resultante do chamado ‘colapso da cosmovisão teocrática medieval’.

Com Relação à Filosofia, cuja pertinência para nós incide justamente na maneira como homem irá construir e lidar com o conhecimento, é entendido que na modernidade emerge e consolida-se o princípio da razão e da subjetividade, centrada ontológica e epistemologicamente no sujeito cognoscente.

Na defesa e delimitação dessa nova racionalidade, Descartes constitui-se como um dos principais nomes do pensamento racional. Pertence a ele a exclamação que ecoará como epígrafe de todo pensamento moderno: “penso, logo sou”. Em seu *Discurso do Método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências* (1637), estabelece com precisão os termos que devem permanecer solidários nas obras científicas: método – razão – verdade – ciências.

Em seu discurso, o filósofo apresenta em seis partes ‘as principais regras do método’ que, de maneira sintética, podemos apresentar como: evidência; análise (divisão); ordem; enumeração completa (DESCARTES, s/d, p. 12). Todos esses elementos têm como ponto de partida a dúvida metódica e exaustiva de modo a assegurar, por fim, a certeza.

Seus princípios para construção do conhecimento tinham ainda como característica a decomposição do objeto a se conhecer em partes menores e mostrou-se bastante eficaz no tratamento de objetos simples. Seu método inaugurou a relação simbiótica entre ciência e técnica e atendia perfeitamente às necessidades da industrialização crescente, pois correspondia à exigência de especialização para solucionar problemas e questões específicas, próprias do processo de produção e comercialização.

Não temos a pretensão de aqui dissecar a extensa obra filosófica de Descartes, nem de minuciar a duradoura influência cartesiana em nossa cultura ocidental, mas apenas ilustrar o quanto o método universal, com seus princípios e regras fixas, premissa do discurso cartesiano, orientou toda a racionalidade moderna e nosso modo de fazer ciência.

No entanto, ainda que a ascensão da razão no iluminismo tenha corroborado para a intensiva fragmentação das ciências, não se pode dizer que não houve iniciativas teóricas de viés mais integrador com relação ao conhecimento. Assim, como no caso da construção da Enciclopédia por parte de d'Alembert e Diderot na França, a obra demonstra a crença na possibilidade da unidade na diversidade de saberes e está em consonância com a perspectiva do *Eukuklios paideia* dos gregos e romanos, já citado anteriormente. Para os autores, cada disciplina possuía princípios fundamentais, mas que deveriam levar a uma consideração maior, da realidade em sua totalidade, já que a vida em suas expressões não é fragmentada.

De toda maneira, a palavra de ordem que irá preponderar sobre toda sistematização científica a partir do século XVIII é a indicação da razão como critério de conhecimento, e a lógica formal como sustentação da objetividade. As dúvidas precisam ser comprovadas, testadas, sequenciadas e avaliadas. Quanto mais se explora a parte, mais rebuscado torna-se o conhecimento. O desenvolvimento e o progresso dependem diretamente da técnica avançada.

Essa racionalização perpassará outros âmbitos, para além do científico, e alcançará dimensões ontológicas, como esclarece Fazenda (2010, p. 16):

O mim mesmo, o eu, o sou são reduzidos ao penso. Somente conheço quando penso. Conheço com o intelecto, com a razão, não com os sentimentos. Conheço minha exterioridade e nela construo meu mundo, um mundo sem mim, um mundo que são eles, porém não sou eu, nem somos nós. A razão alimenta-se até exaurir-se de objetividades. Quando nada mais resta, tenta lançar mão da subjetividade, porém, ela não é alimento adequado, porque adormecida, porque entorpecida.

Com relação a esse despertar da subjetividade, assinalado pela autora no final de sua reflexão, pôde-se observar, no início do século XX, suas primeiras tentativas com a criação de algumas ciências, tais como a Psicologia. No entanto, essas expressões mostraram-se um tanto modestas por serem construídas predominantemente ainda sob a égide da objetividade e, apesar das sucessivas tentativas, seus produtos acabaram configurando-se como “artes sem alma, psicologias sem espírito, religiões sem Deus, e ciências sem homem” (p.16).

É preciso reconhecer que a ciência moderna viu florescer inúmeras descobertas nunca antes imaginadas, mas a crescente especialização trouxe para o nosso tempo consequências cada vez mais marcantes e difíceis de mediar, pois os especialistas tornaram-se especialistas em partes cada vez menores e tendem a perder a dimensão da totalidade do universo. Um exemplo bastante ilustrativo dessas questões é o caso da medicina, na qual um

paciente é encaminhado a diferentes especialistas, cada um observando o objeto da sua especialidade, enquanto os sintomas e sofrimento do paciente se acentuam e nenhum procedimento pode ser aplicado até que ele descubra e encontre o especialista adequado para o seu problema, isso quando não há erro no diagnóstico por falta de uma leitura mais integrada do quadro do paciente.

Desse modo, chegamos ao século XX em meio a esse cenário de extrema especialização, com a efervescência e pleno desenvolvimento do científico. A racionalização chegou ao seu ápice, mas esse desenvolvimento e progresso nos mostraram também uma outra face: assistimos o eclodir de duas grandes guerras mundiais em um curto intervalo de tempo, estas tiveram como aparato bélico a tecnologia, dizimando milhões com excelência e instrumentalização de ponta, deixando uma devastação sem precedentes e uma chaga na humanidade, a qual não podemos dizer que foi recuperada.

A esse respeito, Adorno (1995) traz uma reflexão bastante pertinente no tocante às finalidades da Educação em um mundo que, apesar de bastante tecnologizado, não conseguiu oferecer uma formação que levasse o homem à emancipação. Ao contrário disso, o que houve foi um retrocesso que conduziu ao que ele chama de *coisificação da consciência*, levando o ser humano à barbárie, como é o caso do assassinato em massa em Auschwitz. Considerando a relação técnica e a desumanização, o autor adverte:

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva, como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana são fetichizados, porque os fins de uma vida humana digna encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p.3).

Com a evidente necessidade de reconciliar a ciência com as verdadeiras necessidades humanas, o que implicaria na consideração do todo que envolve as complexas dimensões que o humano exige, tanto em termos subjetivos como coletivos e para além dos objetivos, foi-se adubando aquele que seria o terreno fértil para uma nova maneira de lidar com o conhecimento, uma perspectiva integradora, que religasse e reconciliasse as partes bastante especializadas, mas há tempos fragmentadas, há tempos vazias de sentido, há tempos vazias de humano. Esse cenário aparentemente árido e inadequado mostrou-se apropriado para o renascimento de uma antiga, mas nova perspectiva: a interdisciplinaridade.

As primeiras discussões sobre interdisciplinaridade surgiram na França e na Itália no início da década de 1960 e, segundo Fazenda (2010, p. 18)

[...] aparece, inicialmente, como a tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades, que buscavam, a duras penas, o rompimento a uma educação por migalhas.

O cenário mostrava-se propício e parecia exigir uma nova postura frente ao conhecimento, uma postura que se opusesse ao *capitalismo epistemológico* que privilegiava determinadas ciências e que compunha um currículo alienado, distante da realidade concreta. Essa noção curricular que restringia o olhar a uma única direção, devido ao excesso de especialização, demonstrava ter chegado, enfim, à sua saturação.

O início desse movimento na Europa, mesmo sua posterior expansão, teve como grande impulso as contribuições teóricas de Georges Gusdorf, que foi o primeiro a apresentar uma proposta de trabalho interdisciplinar na UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), em 1961. Essa proposta inovadora deveria reunir cientistas de áreas diferentes que iriam desenvolver um projeto voltado para as ciências humanas. A categoria utilizada por Gusdorf era a *totalidade* e, para ele, apesar desta tratar-se de um ‘estado de espírito’, poderia ser observada nos momentos de pesquisa e, desse modo, poderia ser estudada numa proposta como a que apresentou. Seu intuito era o de diminuir a distância teórica entre as ciências humanas (FAZENDA, 2010, p. 19).

O objetivo desse projeto ousado era o de mediar uma integração que trabalhasse a unidade que comporta o humano. Infelizmente a proposta não chegou a efetivar-se, mas constituiu-se como um marco teórico para o início de discussões mais sistemáticas em torno dessa perspectiva.

Outro evento marcadamente pertinente a essa trajetória foi o seminário internacional sobre interdisciplinaridade ocorrido em Nice no ano de 1970, promovido pela OCDE (Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico), que, por meio de um grupo de trabalho, lançou um documento que seria então a primeira sistematização sobre o conceito de interdisciplinaridade. Nessa ocasião emblemática, Piaget lança a palavra ‘transdisciplinaridade’ como a etapa posterior que a perspectiva interdisciplinar deveria suceder, sem as fronteiras disciplinares ainda presentes no interdisciplinar.

Como é comum acontecer com toda conceituação nascente, a interdisciplinaridade arriscou-se a certas distorções, apontadas por Guy Palmade em 1977. Dentre outros aspectos,

Palmade insistia na necessidade da melhor delimitação conceitual do termo de modo a elucidar eventuais equívocos numa proposta de trabalho interdisciplinar. Chamava a atenção também para o risco da interdisciplinaridade terminar por configurar-se em ciência aplicada, como melhor explicita Fazenda (2010, p. 23):

Entres os obstáculos mais freqüentes surgidos quando se trabalha a nível de pluri, multi e interdisciplinaridade, o autor nos evoca para o problema dos “espíritos solitários”, ansiosos por uma ordem científica a ser criada, fala-nos também do perigo de a interdisciplinaridade converter-se em ‘ciências das ciências’, e sobretudo adverte-nos sobre os diferentes perigos ideológicos gestados na própria organização das ciências.

Como observado, essas preocupações e discussões tomaram corpo, a reflexão sobre a interdisciplinaridade facilmente se expandiu e fascinou por tratar-se de uma instigante e renovadora perspectiva com relação à construção do conhecimento, bem como por proporcionar a abertura de uma gama de possibilidades educacionais subjacentes a essa concepção.

Através desse impulso, a discussão chegou ao Brasil, adentrando como uma tendência e sob um viés de modismo. O esclarecimento e amadurecimento dessa concepção foi tomado a peito por dois grandes teóricos que dedicaram as três últimas décadas a essa delimitação, como veremos no tópico a seguir.

## **1.2 O Desenvolvimento da Perspectiva interdisciplinar no Brasil**

Os dois principais expoentes em termos de teorização e pesquisa sobre Interdisciplinaridade no Brasil são Hilton Japiassú e Ivani Fazenda. Ambos vêm engendrando esforços ao longo dos últimos trinta anos no intuito de delimitar, elucidar e propor, a partir de pesquisas, publicações e palestras, um sentido coerente e sistematizado para toda a elaboração em torno do conceito de Interdisciplinaridade, estando este ainda inacabado. Cabe salientar que, apesar da constante interlocução entre os autores e das interfaces que seus pensamentos fazem, o primeiro dedicou sua trajetória mais à delimitação epistemológica do termo, enquanto a autora dedicou-se mais a pesquisas dessa concepção para o campo pedagógico.

Nossa intenção de imediato é elencar sumariamente as principais contribuições contidas em suas primeiras obras, de modo a evidenciar a base epistemológica sobre a qual se desenvolveu todas as outras contribuições seguintes em nosso país.

Como ponto de partida para toda essa discussão sobre Interdisciplinaridade no Brasil, temos a publicação da tese de doutorado de Hilton Japiassú em formato de livro, *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*, em 1976. Neste, segundo as palavras de Gusdorf no prefácio do livro, o autor conclama o despertar de uma *consciência interdisciplinar*, que faça insurgir uma *epistemologia da esperança*. Trata-se da proposição de uma nova pedagogia que tenha a missão de promover a dimensão do todo no campo do saber, através da *conversão da consciência e da ciência*.

A obra do autor está dividida em duas partes, a primeira apresenta todas as questões imbricadas na conceituação do termo e a segunda parte expõe alguns pressupostos essenciais para o desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar. Consideramos importante trazer para esse momento de nossa reflexão a delimitação epistemológica que o autor faz na primeira parte do livro, especialmente na diferenciação que indica haver nas concepções de disciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essas definições são de suma importância, dada a polissemia que demonstram devido ao avizinhamo conceitual que cada termo assume, gerando ainda hoje, algumas décadas depois, equívocos e distorções.

Já no início de sua explanação, o autor alude à importância de antes de se tentar conceituar interdisciplinaridade, fazer-se necessário entender o que é **disciplinaridade**, que em suas palavras é:

Assim, para nós, “disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E “disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos, e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Dentro dessa definição encontra-se um nó para as ciências humanas, observado também pelo autor, a saber: se toda *ciência* é uma *disciplina* e, por conseguinte, a *disciplinaridade* irá explorar esse domínio homogêneo de estudo, que apresenta um conjunto sistematizado e organizado de conhecimentos com métodos próprios, o mesmo não se pode dizer da disciplina, pois nem toda *disciplina* é uma *ciência*, especialmente nas ciências humanas, na qual a dimensão humana de seus objetos suscita uma diversidade metodológica

complexa e por isso mesmo parece multiplicar as disciplinas especializadas, como afirma o próprio autor:

Se nas ciências naturais há um amplo acordo quanto aos métodos a serem utilizados, a ponto de a possibilidade de “reduzir” desempenhar, numa explicação científica, o papel de uma hipótese metodológica, o mesmo não ocorre no caso das ciências humanas, onde a situação metodológica está longe de apresentar-se com a devida clareza **devido à complexidade da humanidade do seu objeto**. Pelo contrário, nesse domínio, a confusão parece ser a regra. [...] a questão que se coloca é a seguinte: devemos recorrer aos métodos “redutores”, inspirados no método das ciências naturais e tentando a construção de modelos; ou não seria preferível recorrer a métodos talvez menos “explicativos”, mas seguramente mais compreensivos dos fenômenos humanos? (JAPIASSU, 1976, p. 61, grifo nosso).

O resultado de se equiparar ciência e disciplina de uma maneira metodológica restrita, tal qual é feito nas ciências naturais, é a total incapacidade de se vivenciar uma metodologia interdisciplinar cuja própria natureza é contrária ao estabelecimento de fronteiras definitivas. Para nós, cientistas das humanidades, a consciência e a metodologia interdisciplinar fazem-se imperativas, de modo que possamos chegar a um conhecimento verdadeiro do humano, ainda que nunca demos conta de toda sua integralidade, pelo menos que construamos um entendimento a partir da convergência de nossos conhecimentos parciais.

Dentro da perspectiva que estamos explorando, outras duas concepções que também possuem estreitas relações, e que por isso mesmo carecem de elucidações, são as noções de multi e pluridisciplinaridade. Apesar de serem duas noções distintas, serão por nós tratadas conjuntamente, devido ao fato de que, didaticamente, a explicação de uma corrobora ao entendimento da outra, tal é o grau de conexão.

Antes da explicitação dessas categorias, cabe ainda ressaltar que o autor procede uma divisão na qual coloca as noções de multi e pluridisciplinaridade de um lado e a noção de interdisciplinaridade de outro; nesse caso, as duas primeiras não mostram-se adequadas ao papel epistemológico das ciências humanas, mas a elucidação de seus sentidos são defendidas como importantes à medida que tal compreensão permite o melhor entendimento da perspectiva interdisciplinar, ideário de proposta teórico-prática para as humanidades.

Para o autor, a noção de “multidisciplinar” evoca simplesmente uma justaposição de disciplinas para um determinado trabalho – e aqui podemos pensar em nossos currículos – na qual não há uma coordenação e/ou diálogo entre as mesmas. Nesse âmbito, o encaminhamento de uma solução para um problema pode até vir a tomar emprestado

informações de outras disciplinas, mas não há uma modificação ou enriquecimento nem de um nem de outro domínio nesse processo.

De modo semelhante, no pluridisciplinar também há um agrupamento e até certo nível de cooperação, mas nunca haverá ações coordenadas, como melhor explica o nosso autor:

Tanto o multi quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, certos “módulos disciplinares”, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): um visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa a construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação (JAPIASSU, 1976, p.73)

Em sua obra, o autor se utilizou de algumas figuras ilustrativas de Jantsch (1972, p. 108), que cremos também nos ajudar nessa compreensão.

**FIGURA 01** - Figura de Jantsch para Multidisciplinar



**Multidisciplinar:** gama de disciplinas simultaneamente justapostas, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Nenhuma cooperação.

**FIGURA 02** - Figura de Jantsch para Pluridisciplinar



**Pluridisciplinar:** estudo de um objeto de uma única disciplina por várias outras disciplinas. A disciplina cujo objeto foi estudado sai enriquecida, mas as que contribuíram permanecem as mesmas. Permanece no âmbito da pesquisa disciplinar.

Como demonstram as figuras, a restrição de possibilidades de crescimento epistemológico na esfera do multi e do pluridisciplinar dá-se pelo fato de que os especialistas em determinado trabalho só necessitam justapor os resultados de seus estudos, sem proceder a uma integração conceitual ou metodológica; trata-se de um monólogo das especialidades ou, quando muito, um diálogo paralelo entre as áreas.

Chegando ao ponto que mais nos interessa nesse estudo, a interdisciplinaridade, o autor é cauteloso e não apresenta uma conceituação fechada. Ao contrário disso, esclarece que

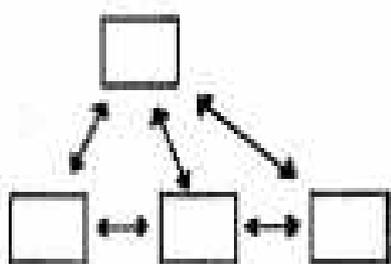
se trata de um neologismo que ainda não possui uma definição acabada e que pode ser compreendida de maneiras diferentes, tanto na nomenclatura como no conteúdo, dependendo da corrente teórica que a estuda.

De todo modo, Japiassu (1976) nos dá algumas pistas da sua própria construção, especialmente por nos fazer constantemente refletir em sua obra sobre a perspectiva interdisciplinar como paradigma que vem fazer frente a uma configuração de racionalidade que de tão exaurida, chega a ser patológica na fragmentação do conhecimento. Suas palavras, ainda que não pretendamos fechar um conceito, nos conduzem de imediato ao início de uma compreensão.

Todavia, quando aplicamos a crítica epistemológica às ciências humanas, na medida em que elas se fazem e em suas condições concretas de desenvolvimento, de construção e de estruturação, encontramos imediatamente diante dessa exigência: nada mais há que nos obrigue a fragmentar o real em compartimentos estanques ou em estágios superpostos, correspondendo às velhas fronteiras de nossas disciplinas. Pelo contrário, tudo nos leva a engajar-nos nas pesquisas das aproximações, das interações e dos métodos comuns às diversas especialidades. Eis o que chamaremos de pesquisas interdisciplinares (p.40).

Outro aspecto bastante importante à elucidação da perspectiva interdisciplinar é entendê-la sempre no contexto da interação, no intercâmbio e nas trocas teóricas e metodológicas entre as especialidades. Essa interação deve ser de tal natureza que gere uma correspondência entre os saberes envolvidos e que tenha como desdobramento a modificação e enriquecimento das disciplinas em questão como consequência dessa interação. Essa proposta de integração entre as disciplinas deve dar-se tanto no âmbito de um projeto de elaboração teórica como prática, fazendo-os progredir, gerando conhecimentos novos e mais condizentes com a realidade. Abaixo, representação ilustrativa de Jantsch para a interdisciplinaridade

**FIGURA 03** - Figura de Jantsch para Interdisciplinar



**Interdisciplinaridade:** axiomática comum a um grupo de disciplinas interligadas; transferência/troca de métodos e teorias entre disciplinas. Cooperação convergindo a finalidades.

Desse modo, dois elementos traduzem-se como condições primeiras para o desenvolvimento de um conhecimento interdisciplinar: humildade e abertura ao novo. O primeiro deles, a humildade, manifesta-se como o reconhecimento de que o saber especializado que possuo, por mais sofisticado que seja, não tem condições de dar conta das complexas questões que nos são apresentadas. Essa realidade é ainda mais acentuada por constituirmos uma sociedade onde a multiplicidade de saberes e informações tornam qualquer problemática multifacetada e, ao mesmo tempo, singular, pois qualquer fenômeno observado constitui-se como único, dado o seu caráter situado. Qualquer questão emergente, nos dias de hoje, precisa sofrer uma leitura dos múltiplos fatores que atuam sobre ela, ao mesmo tempo em que é necessário interpretar o sentido único que tem determinado fenômeno em seu contexto.

O segundo quesito tratará da abertura que os cientistas precisam ter às novas possibilidades que uma atitude interdisciplinar evoca. Nessa atitude, os conceitos e métodos de cada área devem dialogar e interligarem-se não com a intenção de desvirtuar o saber de um domínio consolidado, mas, ao contrário, a partir de questões da vida concreta, essa interação promoverá a reconciliação e a integração do múltiplo anteriormente estabelecido pela própria totalidade da vida. Desse modo, a interdisciplinaridade terá “o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados positivos” (JAPIASSU, 1976, p.75).

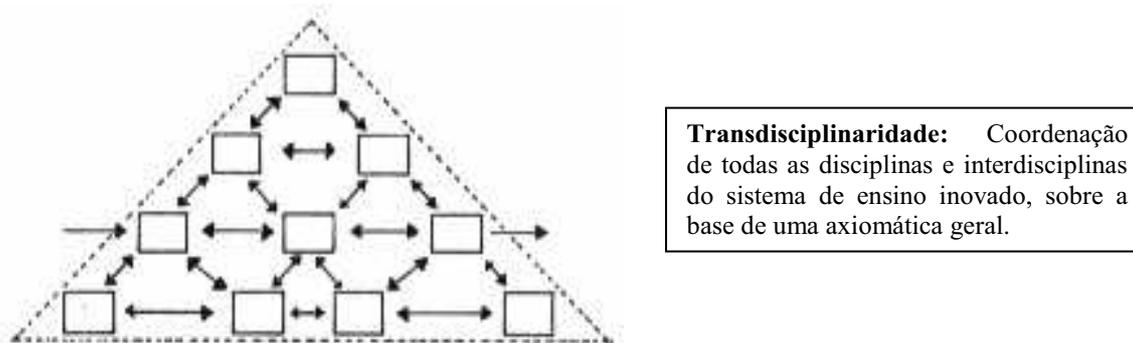
A última categoria, mas não menos importante, que desejamos apresentar dentro do pensamento do autor é a noção de transdisciplinaridade. Trata-se de um termo bastante recorrente hoje em dia, mas que talvez seja um dos que mais gere dificuldade de compreensão. Uma das primeiras, e certamente das mais famosas explicitações sobre transdisciplinaridade, é a do teórico francês Jean Piaget (1972, p. 144), que apresenta a transdisciplinaridade com uma etapa que gradativamente superará as demais:

Enfim, à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar que suceda uma etapa superior, quem não se contentaria em atingir interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estabelecidas entre as disciplinas.

A transdisciplinaridade, desse modo, configurar-se-á em uma perspectiva que está entre as disciplinas, mas também através delas e, ao mesmo tempo, para além de qualquer disciplina. O objetivo maior do transdisciplinar extrapola qualquer construto científico e postula a construção de uma visão integrada da vida no mundo. Ainda utilizando a perspectiva

piagetiana, podemos dizer que se trata de uma concepção que traz consigo, para além das interações e reciprocidades entre as diversas disciplinas, a integração dessas relações dentro de uma dimensão maior de totalidade, diluindo qualquer limite entre as especialidades.

**FIGURA 04** - Figura de Jantsch para Transdisciplinar



No entanto, a concepção de transdisciplinaridade é apresentada por Japiassu como uma realidade ainda utópica, considerando o ponto de amadurecimento epistemológico onde a humanidade está. Para ele, estaríamos ainda longe de consolidar um sistema total, no qual haja vários níveis e objetivos múltiplos, numa coordenação perfeita de todas as disciplinas, visando uma finalidade única a todos os sistemas. A justificação dessa descrença por parte do autor deve-se exatamente ao estado de fragmentação patológica do saber que o autor exaustivamente explana em sua obra.

As contribuições do autor sem dúvida fomentaram o início dessa discussão sobre Interdisciplinaridade no Brasil e continuam a instigar nossa reflexão. Junto a ele, mas estando mais preocupada especificamente com a concretização desse paradigma no campo pedagógico, está Ivani Fazenda, cujo pensamento permanece orientando e lançando luzes sobre o outro lado desse debate.

A primeira contribuição teórica de Fazenda, dentre a série de publicações posteriores sobre a interdisciplinaridade no Brasil, foi sua dissertação de mestrado, em 1978. Em sua obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa* (2010), a autora fez um breve panorama sobre sua trajetória e aprendizado no seio desse referencial teórico-prático. Tal obra mostrou-se bastante elucidativa para nós e, por esse motivo, nos servirá como fio condutor para explanação desse percurso.

Tendo estudado os escritos de Japiassu e de outros teóricos europeus, a autora se direciona, já nessa fase inicial posterior a publicação de sua dissertação, a compreender como

estava se dando a repercussão e apreensão dessa nova perspectiva no campo educacional. Dedicou-se, desse modo, a visitar todas as proposições emergentes sobre o assunto e, mais especificamente, dentro do contexto das reformas educacionais brasileiras da época.

As constatações provenientes desse estudo revelaram à autora um estado de confusão e incipiência epistemológica com relação à compreensão do termo, o que terminou por repercutir na constituição de uma proposta reformista sem base teórica e sem critérios para operar efetivas mudanças rumo à construção de uma perspectiva interdisciplinar:

A alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e primordiais da interdisciplinaridade, provocaram não apenas o desinteresse, por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuiu para o empobrecimento do conhecimento escolar. O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro da década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas. À pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas, que somadas condenaram a Educação a 20 anos de estagnação ( FAZENDA, 2010, p.26).

Um dos elementos pontuais que podem ter gerado esse estado caótico em torno da elucidação do termo é que os elementos constitutivos como base para a epistemologia que conhecemos não se aplicam aos elementos imbricados na proposta interdisciplinar. Nas propostas disciplinares convencionais, as variáveis são relativamente previsíveis e acomodadas dentro do campo científico, enquanto em um empreendimento interdisciplinar as variáveis, além de imprevisíveis, facilmente entrarão em outros domínios, demandando dos cientistas um esforço de olhar seu objeto comum com outros óculos conceituais e trabalharem metodologicamente, muitas vezes com ferramentas diferentes, com as quais não estão acostumados.

De outro modo, não se pode recriminar, nesse sentido, o estado de confusão de muitos pesquisadores na delimitação desse tema, pois, para além de uma iniciativa ou outra de se vivenciar o interdisciplinar em forma de um projeto ou práticas pontuais em instituições isoladas, a consolidação dessa perspectiva é um projeto para a vida inteira, exigindo do pesquisador um olhar mais apurado e minucioso ao objeto e particularidades que a minha ciência vizinha tem de seu, sob pena de, no contrário, cair numa excessiva generalização, apresentando resultados superficiais.

A construção dessa nova postura leva ainda bastante tempo porque exige esforços individuais e coletivos que suscitem muito diálogo, não só entre os sujeitos, mas também nas instancias institucionais, o que, por sua vez, tocará em questões políticas, de disputa de interesses e defesa de campos não apenas teóricos, mas econômicos.

No entanto, Fazenda assinala que alguns avanços nesse sentido foram possíveis no decorrer da década de 1980 a partir do esforço dos teóricos em explicitar o conceitual a partir do real. Uma das contribuições mais significativas nesse aspecto foi a apresentação de um documento da UNESCO, intitulado *Interdisciplinarietà y ciencias humanas* (1983), elaborado por autores que já vinham se debruçando sobre a questão, tais como Gudorf, Apostel, Bottomore, Morin, dentre outros.

Nesse documento, os autores explicitam as relações de cooperação existentes entre as disciplinas das ciências humanas, bem como a influência que as mesmas exercem umas sobre as outras, tanto em aspectos históricos como filosóficos. Esse documento trouxe bastantes contribuições na compreensão da interdisciplinaridade e de seu alcance educacional. Entre essas contribuições, algumas são destacadas por Fazenda (2010, p. 28):

- a atitude interdisciplinar não seria apenas resultado de uma simples síntese, mas de sínteses imaginativas e audazes.
- a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação.
- a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar.
- entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria.
- interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divorcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível.
- interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas.

Outra contribuição trazida no final dessa década foram duas pesquisas desenvolvidas pela própria autora (1987 a 1989; 1989 a 1991), voltadas mais para a práxis docente. No primeiro estudo, a autora buscou, adentrando a realidade escolar, registrar todas as posturas e atitudes do professor que ela considerava importante para essa perspectiva.

Esse estudo acabou revelando a existência de um perfil de professor com atitude interdisciplinar em muitas escolas brasileiras. Esse professor, ainda que intuitivamente, sem explicitar conhecer os princípios da interdisciplinaridade, vem trabalhando sozinho, sem o apoio de seus pares e tendo que lidar com condições de ensino muitas vezes adversas. Ainda assim, numa postura de resistência, esse professor busca inovar em sua práxis, procurando, a partir de pesquisas solitárias, métodos e técnicas que se apresentem mais convenientes à sua ação.

Na pesquisa subsequente, a autora buscou desenvolver uma metodologia de trabalho interdisciplinar que atinge diretamente o professor da escola pública em seu processo de formação continuada. O objetivo de Fazenda nesse estudo era trazer à consciência docente os significados de suas práticas, das quais nem eles mesmos se apercebiam. Desse modo,

ensejava fazer o professor perceber-se como sujeito de sua práxis, a partir de relatos e registros de fatos significantes vivenciados por estes em seu contexto de atuação. Somente depois desse trabalho de autoconscientização e reflexão sobre suas práticas, os docentes começaram a pensar e a reconhecer os princípios da interdisciplinaridade no âmago dessa prática e puderam reconciliar a relação teoria/prática.

A extensa trajetória de estudo de Fazenda, bem como o registro dessas várias vivências de pesquisa sobre Interdisciplinaridade, no qual a prática docente lhe é concedida como aparato, permitiu à autora construir um denso quadro de referencia na área, assim como constituir-se autoridade renomada quando se fala em estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil.

### **1.3 A Relevância da perspectiva interdisciplinar para a Educação no Brasil: diversos olhares e contribuições para a formação docente.**

O desenvolvimento da nossa explanação, até o momento, deu-se na tentativa de situar, historicizar e delimitar as discussões em torno da Interdisciplinaridade em nosso país. Mesmo tendo a consciência de que este caminho ainda está a se fazer na caminhada, por tratar-se de uma concepção ainda em construção, estamos seguros de que esta é a trilha que nos convida à Interdisciplinaridade: a novidade, o diálogo refletido, o movimento. Nossa intenção em todo esse retrospecto é a de oferecer uma base teórica, situada na história, para discutirmos os limites e as possibilidades dessa categoria junto à formação de professores.

Como já foi dito em outro tópico desse capítulo, o alvorecer do século XX viu surgir algumas ciências novas no seio das humanidades e, nesse âmbito, a Educação desenvolveu-se tendo como aporte ciências jovens, como a Sociologia e a Psicologia. Nesse sentido, a pesquisa procedida no campo educacional obedeceu a um modelo pragmático, asséptico, distanciado do objeto e da vida onde ele acontece. Desse modo, esse apadrinhamento acarretou aos processos educacionais uma ótica tendenciosa à fragmentação e à disciplinaridade, acarretando na necessidade de que a Educação amadureça, procure o que ela tem de seu e chegue a maior idade.

O campo perdeu de vista a defesa das especificidades do seu fazer, que demanda um olhar multifocalizado, complexo e que anda de mãos dadas com a ambiguidade. Durante

muito tempo, a Educação esteve perdida, debruçada em pesquisas estruturalistas sobre objetos que não eram seus, indo na contramão do desenvolvimento da sua autonomia.

No entanto, o novo século trouxe outros ventos para a Educação. O campo pedagógico e, por conseguinte, a Didática, está chamando para si a exigência de se trabalharem os processos de ensino/aprendizagem das disciplinas numa perspectiva inter, multi e transdisciplinar de modo a formar o sujeito numa policompetência demandada pela sociedade atual.

O professor, nesse novo modelo formativo, é chamado a uma nova postura epistemológica. Ele há de ter um posicionamento problematizador, contextualizador, capaz de revisitar os fundamentos filosóficos de cada ciência, integrando-os de forma coerente e comprometida com as necessidades humanas atuais:

A educação e a didática, quando interdisciplinarmente constituídas, exigirão a composição de uma nova abordagem, capaz de reunir os conhecimentos disciplinares mais diversos, tão diversos que passarão a considerar o indivíduo e a disciplina em sua dinamicidade histórica; isso evidentemente exigirá outra forma de especulação filosófica, uma nova epistemologia, e conseqüentemente, um novo formato de formação; exigirá a formação sobretudo de professores/pesquisadores que se constituam filósofos em atos, que passem a analisar os elementos classicamente pesquisados no passado como possibilidades a serem revisitadas no presente (FAZENDA, 2006, p.245)

Muito temos argumentado até aqui e de certa forma temos nos acautelado em apresentar uma definição acabada para interdisciplinaridade, mas, a partir do evidenciamento das demandas sociais já mencionadas, sentimo-nos à vontade para, mesmo tendo consciência de que essa conceituação ainda está evoluindo, apresentarmos a construção para o termo, com qual mais nos aproximamos, e que é defendida por Moraes (2005, p. 39):

Definimos interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado.

Essa definição, bem como toda discussão que desenvolvemos até então, pode suscitar de imediato a crença de que a interdisciplinaridade é uma perspectiva que veio fazer frente à disciplinaridade científica. No entanto, é preciso salientar que, antes de assumir uma postura interdisciplinar, e mesmo até para assumi-la, faz-se necessária a exata delimitação da especificidade dos conteúdos em questão.

[...] o conceito de interdisciplinaridade tem seu sentido em um contexto disciplinar: a interdisciplinaridade ‘pressupõe a existência de pelo menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca’ (GERMAIN 1991, p.143). O termo em si ‘interdisciplinaridade’ significa a existência dessa relação [...] não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela (LENOIR, 1998, p. 46).

Ou seja, o diálogo, as interfaces, as relações interdisciplinares se estabelecem a partir do que cada disciplina tem de seu. Partindo dessas especificidades, constrói-se um mosaico multifacetado que expressa as nuances das práticas sociais.

Outrossim, não se pode esquecer que essa integração de disciplinas não é feita por domínios teóricos abstratos, mas por sujeitos que precisam se dispor a construir na prática e colaborativamente uma perspectiva integradora. Ainda que o estudioso mais erudito se dispusesse a estudar as várias ciências, articulando-as em vistas de construir um pensamento interdisciplinar, se o fizesse sozinho, não estaria livre de cair em um reducionismo cego, preso à sua própria construção epistêmica.

E, mais ainda, o trabalho docente solitário e muitas vezes impostamente monológico pelas condições de trabalho, é motivo de verdadeira angústia de muitos pesquisadores que por vezes não encontram interlocutores dispostos à vivência de uma proposta interdisciplinar prática. Essa assertiva faz coro ao que muitos estudiosos da interdisciplinaridade defendem: que a interdisciplinaridade é uma categoria da ação e que precisa se construir intersubjetivamente.

Nenhuma pesquisa realmente interdisciplinar pode ser encetada por um único indivíduo, pois o mínimo que se pode dizer é que ela correria o risco de padecer de um autodidatismo injustificável. A única solução viável e eficaz para os perigos que a especialização crescente das disciplinas não pode deixar de ter é a cooperação dos especialistas num trabalho realizado em equipe. (JAPIASSU, 1976, p.126).

Continuando sua linha de pensamento, o autor acentua ainda que mesmo essa interação entre pesquisadores não deve ser fruto de uma iniciativa espontaneísta, mas que precisa e deve ser possibilitada pelo âmbito institucional:

É imprescindível que a equipe de trabalho se confira uma **organização** e estabeleça as regras metodológicas mínimas e comuns a que deverão submeter-se todos os componentes do empreendimento interdisciplinar [...] O fato de pesquisadores, cada um representando uma ciência humana, encontrarem-se reunidos e “concertados” numa mesma equipe de trabalho e no interior de uma mesma **instituição ou organização**, para o estudo e a solução de um mesmo problema, favorece inevitavelmente as trocas, os intercâmbios, os confrontos e o enriquecimento recíproco. Por outro lado, o trabalho em equipe tem muito mais chances de êxito que o empreendimento individual, sobretudo quando se trata de superar os vários obstáculos epistemológicos ou culturais e de fazer face às barreiras institucionais

criadas ainda hoje por muitas faculdades, escolas, centros de pesquisa, etc., enciumados de sua independência e de sua auto-suficiência monodisciplinares. (idem, 1976, p.126, grifo nosso).

No âmbito da formação de professores, essas práticas institucionalizadas, quando possibilitadas, trazem consigo inexoravelmente elementos outros, tais como saberes das histórias de vida dos envolvidos, visões de mundo, gostos, religião, afetos. Esses elementos conferem caracterização humana ao construto epistemológico, sem os quais terminariam por escambar à perspectiva disciplinar a que se propôs fazer frente, como observa Barguil (2008, p. 231):

[...] apesar das ótimas intenções, em sua grande maioria, as propostas inter/multi/transdisciplinar fracassaram [...] elas não convidaram para essa festa epistemológica a Arte, a Filosofia e a Religião, mas somente os rebentos da ciência – Matemática, Física, Química, Biologia e História – perpetuando, dessa forma, o distanciamento entre razão e emoção, mente e corpo. A disciplinaridade, portanto, só pode ser superada por uma concepção de conhecimento que congregue todas as modalidades de saber e promova animada roda e não instituir uma fila indiana.

O pensamento do autor demonstra uma das principais dificuldades da implementação da abordagem interdisciplinar nos cursos de formação docente. Formadores e professores em formação trazem consigo uma postura engessada, fruto da escolarização tradicional que receberam ou de preconceitos cristalizados pela disputa de campo. A mesma só pode ser superada, gradativamente, se existir abertura ao novo, ao desconhecido, a partir de vivências dialógicas, na interação entre humanos, numa perspectiva holística.

O diálogo e a articulação entre áreas só é possível a partir da colaboração e entendimento entre os sujeitos que dão vida e pertinência ao conhecimento. Nesse sentido, outra categoria que tem se mostrado basilar aos nossos estudos e sem a qual é inviável objetivar uma práxis interdisciplinar, é a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Por esse motivo, escolhemos a categoria *Racionalidade da ação comunicativa* como outro pilar do nosso estudo, a ser apresentado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II - RACIONALIDADE DA AÇÃO COMUNICATIVA

No capítulo que desenvolveremos a seguir, explanaremos sobre nossa segunda categoria de análise para esse trabalho, a *Racionalidade da Ação Comunicativa*, oriunda das contribuições da Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas. A intenção de se trabalhar com esse referencial é a articulação dos pressupostos do paradigma da comunicação com as complexas demandas praxeológicas postas à formação de professores. Nossa categoria será cunhada no decorrer de três tópicos: no primeiro deles, vamos apresentar os argumentos que se constituem a favor da suplantação da Filosofia do Sujeito por um paradigma racional pautado nos processos intersubjetivos. No segundo tópico, aproximaremos-nos de algumas categorias centrais na teoria da ação comunicativa de modo a tornar nossa compreensão sobre a mesma mais viável. No terceiro e último tópico, discorreremos sobre a sedimentação de uma nova racionalidade do agir comunicativo e suas implicações para a formação docente com as nuances que se anunciam no novo século.

### **2.1 Argumentando a favor de um novo paradigma racional: a ação comunicativa como norteadora de um modo de conhecer emancipatório.**

Como já foi mencionado no final do capítulo anterior, torna-se oportuno aos nossos estudos acerca da construção de uma concepção interdisciplinar, pautada na integração e convergência dialógica entre os diversos campos disciplinares, destacar a colaboração de um dos grandes filósofos da segunda geração da escola de Frankfurt, Jürgen Habermas. Considerado um dos mais discutidos filósofos da contemporaneidade, teve sua trajetória desenvolvida em estudos sobre o campo político, especialmente discorrendo sobre a democratização da sociedade.

O autor vem publicando importantes obras desde a década de 1960, mas foi em 1981 que aflorou aquele que seria seu grande legado às complexas questões sociais da atualidade, o lançamento do tratado *Teoria da Ação Comunicativa*. Essa publicação configurou-se como marco da fase de maturidade do autor e teve bastante difusão no campo científico, especialmente nas ciências humanas. Um dos campos para o qual a perspectiva

habermaseana se mostrou bastante fecunda foi a Educação, ainda que o autor não tenha desenvolvido reflexões diretas para essa área.

Suas contribuições para este trabalho se dão através da contundente crítica que faz ao reducionismo filosófico do conceito de racionalidade, limitando-o às suas dimensões cognitivo-instrumentais, deixando de fora os elementos ético-normativos e estético-subjetivos<sup>2</sup>.

Consideramos importante frisar, já no início dessa discussão, que o filósofo não faz oposição ao conceito de racionalidade, como equivocadamente pode parecer. Para o autor, o que ocorreu foi um atrofiamento histórico em torno de todas as possibilidades que a razão pode assumir, no sentido de que esta possa abarcar a amplitude da maioria humana, como observa Siebeneichler (1989, p. 65):

Este conceito amplo de razão, abrangendo também o contexto vital na qual está inserida, isto é, os momentos de espontaneidade, de esperança, de sensibilidade contra o sofrimento e a opressão, do afeto para com a maioria, da vontade pela emancipação, da felicidade pelo encontro da identidade, é contraposto a razão positivista, que se apóia numa separação entre razão e decisão existencial.

Jovino Pizzi (2005, p. 50) faz observação semelhante:

Desse modo, pode-se falar em reabilitação do conceito de razão, um empreendimento arriscado, todavia exequível. Por isso, a tentativa não significa a 'destruição da razão'. Pelo contrário, refere-se ao esforço que, a partir de uma crítica radical, procura descobrir os potenciais que facilitam ou possibilitam converter a razão em força motivadora, capaz de garantir o entendimento entre os sujeitos participantes.

Essa razão mais ampla, por seu posto, deve constituir-se pela mediação linguística, com intenções de entendimento e consenso sempre que possível, como afirma o próprio Habermas (1989, p. 7):

A unidade da razão somente continua perceptível na pluralidade de suas vozes – como a possibilidade da passagem compreensível, por mais ocasional que seja, de uma linguagem para a outra. Esta possibilidade de comunicação voltada ao consenso, realizada transitória e assegurada apenas de modo procedural, constitui o pano de fundo da pluralidade de tudo aquilo que nos cerca hoje – que nem sempre somos capazes de entender.

---

<sup>2</sup> A crítica à racionalidade técnico-instrumental na sociedade contemporânea, feita por Habermas, insere-se historicamente na consolidação hegemônica dessa racionalidade através dos princípios positivistas emanados na era moderna. Dada a discussão já realizada no primeiro tópico do capítulo anterior sobre as proposições epistemológicas da modernidade, nesse capítulo aplicaremos nossa discussão diretamente aos elementos imbricados em sua teoria da ação comunicativa, sem deixar, contudo, de fazer referências a essa primeira discussão sempre que se fizer necessário.

Desse modo, o filósofo ampliará o conceito de razão, acrescentando o processo de comunicação como eixo central que deverá nortear as relações intersubjetivas. Para isso, estabelecerá desde seus primeiros escritos à crítica a Filosofia do Sujeito, norteadora de toda racionalidade moderna. Esse tipo de racionalidade restringe suas possibilidades ao acentuar apenas sua dimensão técnica-instrumental que, ao tomar por objeto as relações entre os sujeitos, termina por cooperar com o desenvolvimento de relações horizontais, instrumentais, unidimensionais e desumanas.

De maneira pontual, a *racionalidade instrumental* constitui-se como uma razão eminentemente técnica que tem como intenção principal a resolução de problemas de cunho prático, lançando mão de elementos técnicos. Ela se processa quando a ação se pauta pela realização de fins e metas preestabelecidas, configurando-se como “a relação de um sujeito solitário, autocentrado, monológico, com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado” (MARTINAZZO, 2005, p. 107).

Feita a consideração dessa perspectiva, podemos enxergar que as estruturas instrumentais vêm espalhando seu hábito funcionalista e penetrando os poros de todos os campos disciplinares, mesmo nas chamadas ciências humanas, nas quais, por natureza os fenômenos investigados circulam em torno do homem e o estabelecimento de suas relações.

O resultado dessa proliferação cartesiana sobre todos os modos de conhecer é que a racionalidade técnica, por se limitar a uma visão instrumental do conhecimento, termina por desenvolver uma percepção limitada, fragmentada da vida - e por que não dizer, usando o termo de outra das nossas referências<sup>3</sup> -, conduzindo a um estado *patológico do saber*. Para Habermas, no entanto, existe dentro desse sistema capitalista uma outra possibilidade de racionalidade que se delinea através de uma integração social, pautada na dialogicidade e na busca de consensos.

A crítica habermasiana à Filosofia do Sujeito une-se a um manifesto coordenado por um conjunto de autores que já vinham contestando o modo excessivamente técnico de se fazer ciência na modernidade. Entre estes autores, encontram-se seus colegas da Escola de Frankfurt Adorno, Horkheimer (1986) e Marcuse (1982). Em suas teorizações, os autores fazem uma crítica radical à racionalidade científica que, na pretensão de demonstrar neutralidade no tocante aos valores, deixou de contemplar questões outras do humano que não se encaixavam na perspectiva das relações meio-fins, homem-objeto.

Na argumentação crítica desses autores, a ciência moderna, ao vislumbrar o

---

<sup>3</sup> Japiassu (1976).

domínio da natureza subjugando-a ao homem, já demonstra em si o princípio da dominação instrumental.

Sem dúvida um dos grandes méritos dos primeiros frankfurtianos foi o de associar razão com dominação e identificar as características e as conseqüências de uma razão técnico-instrumental. Para eles, a razão é equivalente à dominação, na medida em que ela se exercita como dominação (MARTINAZZO, 2005, p. 176).

Ou seja, a racionalidade assim caracterizada, traz em seu âmago um modo de dominação política, filosófica, sociológica. Essa dominação não se impõe ao homem somente no âmbito externo, mas habita o seu interior, tornando-o gradativamente um escravo inconsciente, desvencilhado do sentido de si e do outro, como se pode observar nessa citação:

Horkheimer observou que a racionalização cultural leva à perda gradual de sentido, sintomática da fragmentação da sociedade em egos isolados, movidos pelo auto-interesse, desprovidos de fibra moral, do sentido compartilhado de valor e propósito necessário para distinguir a personalidade e o caráter. Assim, ‘em vez de significar uma maior consciência da solidariedade universal, a universalidade cada vez mais formalista da razão exprime a separação cética entre o pensamento e seu objeto...’ (INGRAM, 1993, p. 91).

Apesar da argumentação tecida por esses autores se constituir como mote para a proposição de um novo horizonte racional, ela não chegou a sugerir, para além dessa crítica, uma saída para que a sociedade chegasse a um tipo de racionalidade que de fato conduzisse à emancipação humana. Habermas percebeu que apenas essa crítica, a qual ele também vinha construindo, não era suficiente para uma virada paradigmática, como observa Siebeneichler (1989, p. 63)

Mais um ponto é importante para compreensão da mudança de paradigmas: Habermas nos adverte que não basta simplesmente negar ou “desconstruir” o paradigma da auto-consciência de um sujeito que conhece e age isoladamente [...] O paradigma do sujeito que conhece individualmente, ou seja, o paradigma não comunicativo somente pode ser criticado com êxito se puder ser negado de um modo determinado, isto é, através de um outro paradigma capaz de desvalorizá-lo. O escopo da introdução do paradigma da comunicação é exatamente este.

A superação da Subjetividade Moderna implica em novas diretrizes para o agir. O chamado giro pragmático da linguagem, desenvolvido e defendido por Habermas, não se define como a vivência da teoria do conhecimento de outra maneira, ou ainda, como uma teoria do significado e da fala dentro de uma filosofia analítica, mas trata-se de uma concepção que defende a linguagem como mediadora das relações entre os sujeitos, costurando, como denominador comum, as diferentes perspectivas de ação. A abordagem da racionalidade comunicativa tem como finalidade primeira e última orientar os atos de fala às

possibilidades de entendimento mútuo para, a partir daí, produzir novos significados compartilhados e sentidos subjetivos. Desse modo, a teoria da ação comunicativa configura-se, no dizer de Habermas (1997, p. 418, grifo do autor):

Chamo *ação comunicativa* àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. A medida em que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel e um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Essa mudança de paradigma proposta por Habermas leva inevitavelmente à tensão dicotômica entre cooperação interdisciplinar *versus* pretensão de validade das disciplinas isoladamente; ou seja, entre razão instrumental, na qual o sujeito interfere tecnicamente sobre o objeto para representá-lo como ele é, ou para agir sobre ele de modo que este se torne como deveria ser; e a filosofia do agir comunicativo, na qual o sujeito epistêmico, no seu processo de desenvolvimento é motivado a entender-se com os outros, na maneira como lidam com o objeto a ser conhecido, construindo juntos o significado das suas ações.

No primeiro caso, o sujeito constitui-se como aquele que, com rigor, se relaciona com os objetos a certa distância, para conhecê-los, agir sobre eles, dominá-los. No segundo caso, o sujeito está em interação com outros sujeitos, todos preocupados com o que pode significar conhecer objetos, pessoas e coisas.

Se propormos uma diferenciação entre esses paradigmas do ponto de vista do procedimento científico, nossa argumentação ficará ainda mais clara. Na perspectiva da razão centrada no sujeito, o objeto a se conhecer, quando dominado com sucesso, confere ao cientista a crença de que obteve a verdade sobre aquele objeto. Para Habermas, essa abordagem configura-se como uma fragmentação, uma fissura de determinado fenômeno social, pois, apesar de se tratar da investigação de um momento real, este não pode pretender abarcar a dimensão do todo. Nessa visão, o todo seria subjetivizado, reduzido aos dados de um momento particular.

Na razão comunicativa é perseguido, como medida crítica na investigação científica, o processo argumentativo. Como desdobramento dessa argumentação, busca-se validar o conhecimento a partir de três elementos: a verdade proposicional, a correção normativa e a autenticidade subjetiva. Desse modo, essa visão:

Substitui, portanto, a reflexão transcendental, solitária, anterior à fala, pela configuração da ação e do discurso no interior do processo comunicativo. Com isso

ela substitui o conceito de razão não processual, centrada no sujeito, por um conceito processual e comunicativo, deduzido de uma lógica pragmática da argumentação, a qual se expressa através de uma compreensão descentralizada do mundo. E tal conceito parece ser mais rico, uma vez que inclui, além do elemento cognitivo e instrumental, também o elemento prático, moral, emancipatório e estético (SIEBENEICHLER, 1989, p.63)

A perspectiva da razão comunicativa, orientada pelos princípios que explanamos, é sinônimo principalmente de ação comunicativa. Nesse sentido, para além de uma categorização filosófica, traduz-se como uma atitude dialógica e interdisciplinar. A partir dessa percepção, torna-se evidente que a ação quotidiana se erige a um patamar de práxis comunicativa, na qual se tem uma atitude refletida, consciente, transformadora da realidade, orientada pelos processos intersubjetivos em que necessariamente deve se inserir.

O conceito de razão comunicativa ou racionalidade comunicativa pode, pois, ser tomado como sinônimo de agir comunicativo, por que ela constitui o entendimento racional a ser estabelecido entre participantes de um processo de comunicação que se dá sempre através da linguagem, os quais podem estar voltados, de modo geral, para compreensão de fatos, do mundo objetivo, de normas e de instituições sociais ou da própria noção de subjetividade (p.66).

Na perspectiva habermaseana, a racionalidade comunicativa configura-se como um agir devido ao fato de que toda comunicação é uma ação social, inserida em uma prática situada e com inúmeras possibilidades junto a outros interlocutores. O autor toma de empréstimo para sua argumentação a concepção de *ação social* weberiana, a qual se configura como orientada por um sujeito com intencionalidade e cuja ação racional possui desdobramentos sociais.

No entanto, da maneira como se apresenta a proposição de Weber, essa ação social se mostraria ainda em consonância com o paradigma da Filosofia do Sujeito, por tratar-se ainda de uma relação monológica do homem sobre o mundo, e essa perspectiva é justamente a que Habermas deseja superar.

Os diferentes tipos (ou conceitos) de ação habermaseanos renunciam a teoria oficial de Weber. Weber qualifica o agir a partir de interesses, valores e paixões [...] no final de tudo, as metas limitam-se a aspectos utilitaristas, valorativos ou afetivos, proposta que, conforme Habermas, não responde a justificação da ação (PIZZI, 2005, p. 76).

Desse modo, Habermas postulará uma ampliação para a concepção de Weber, reivindicando que essa ação social não se desenvolva somente pela intencionalidade de um sujeito visando determinado fim, mas se oriente através dos processos intersubjetivos com

fins de consenso. Em outras palavras, Habermas redimensiona a concepção weberiana de 'orientação racional da ação' para 'coordenação comunicativa da ação'<sup>4</sup>.

Visto dessa maneira, o paradigma da Filosofia do Sujeito perde forças, pois, ao invés da racionalidade configurar-se tão simplesmente na relação homem – objeto necessitará para desenvolver-se de uma relação de entendimento entre os indivíduos: a racionalidade do agir comunicativo. Isso implicará que, “o mundo da vida passa a ser considerado o contexto do imediato presente, no qual os sujeitos podem e devem agir racionalmente, no sentido de identificar as pressuposições da ação orientada ao objeto” (PIZZI, 2005, p. 48).

Desse modo, na perspectiva do agir comunicativo, a racionalidade não pode ser obtida solitariamente. No entanto, esse diálogo entre os agentes precisa desenvolver-se a partir de uma linguagem coerente entre as percepções distintas, de modo a promover a integração dos diversos elementos heterogêneos a uma abordagem mais ampla.

Esse modelo de racionalidade mais ampla se constrói prioritariamente na prática interativa entre os atores que, em seus atos de fala, trazem suas experiências pessoais, suas representações culturais, bem como elementos concernentes aos seus contextos sociais; esse caldeirão de novas possibilidades, se orientado ao entendimento, proporciona o desenvolvimento de uma nova racionalidade, impregnada de sentidos e significados, uma racionalidade plural.

Este modelo de racionalidade implica ainda na capacidade que os homens têm de se relacionarem pela tolerância, compreensão, argumentação, comunicação e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que aparece como oportunidade de autoconhecimento e compreensão do mundo objetivo:

[...] no âmbito de uma racionalidade comunicativa busca-se garantir, fundamentalmente, a integração das diferentes razões, lingüisticamente mediatizadas, com suas distintas lógicas e não a imposição de uma lógica única de pensar (MARTINAZZO, 2005, p. 197).

Outro ponto bastante presente na teorização de Habermas, inerente à razão comunicativa, diz respeito à conceituação de emancipação como finalidade filosófica última de uma racionalidade mediada por processos intersubjetivos. A esfera da emancipação humana dirá sempre respeito ao autoconhecimento e a autorreflexão do sujeito conhecedor. Isso implicará no reconhecimento dos elementos da história de vida dos envolvidos e na percepção de seus anseios humanos em contraponto aos seus papéis sociais.

---

<sup>4</sup> Retomaremos essa categorização no tópico seguinte.

A 'consciência' e a 'responsabilidade', na tradição da filosofia humanista, chegaram ao século XX como que implicando a capacidade de crítica. O homem como sujeito é capaz de julgar não só autonomamente, mas também criticamente o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o belo e o feio. Daí que no rastro das pedagogias humanistas vieram as 'pedagogias críticas' (GHIRALDELLI JR, 1999, p. 86 apud MARTINAZZO, 2005, p.164).

A emancipação relaciona-se também com as instâncias institucionais ou ambientais que limitam ou ampliam nossas opções e controle racional, interferindo irrevogavelmente sobre a vida e racionalidade que desenvolveremos. Se possibilitarmos, através do paradigma racional que fomentamos, o autoconhecimento crítico, este será capaz de se potencializar em força emancipatória, na medida em que torna evidente, à luz da crítica social, as razões para os males individuais e coletivos. O conhecimento desse modo, obtido através de autorreflexão crítica, conduz a uma transformação para liberdade.

Para entendermos mais a fundo a substancialidade e as possibilidades da teoria do agir comunicativo junto à proposta de uma nova sociedade para o século XXI baseada numa comunicação intersubjetiva, faz-se mister elencarmos e explicitarmos melhor algumas de suas categorias fundamentais imbricadas nesse processo, tais como: a noção de sistema e mundo da vida; ação social e coordenação da ação social; ação estratégica e ação comunicativa; atos de fala e os três mundos para os quais se dirige. No tópico que se segue, tentaremos delimitar um pouco melhor essas questões.

## **2.2 Aproximando-se de algumas categorias nevrálgicas ao pensamento habermasiano.**

Como já mencionado, para lançarmos luzes na compreensão das proposições habermaseanas em direção de uma racionalidade mais ampla, condizente com as demandas do real, decidimos fazer uma breve exposição sobre algumas das principais noções categóricas presentes em seu pensamento. Para tanto, consideramos necessário começarmos pela percepção de mundo da vida e mundo sistêmico, apresentadas pelo autor como duas dimensões distintas, porém integradas, que incorporam ao mesmo tempo a dimensão instrumental e comunicativa na sociedade.

O mundo da vida na engrenagem social dirá respeito a algumas pressuposições elementares presentes em qualquer dimensão interativa, tais como a cultura, a sociedade e a

personalidade. Ele oferece os elementos pragmáticos das relações intersubjetivas, situando os sujeitos quanto ao sentido de suas interações.

Por meio do mundo da vida realiza-se a reprodução simbólica da sociedade ou ainda a integração social, pois este domínio toma forma e se modifica a partir das constantes trocas simbólicas mediadas pela linguagem que irão direcionar crenças e valores que permitirão a convivência social.

O sistema designará a gestão dos recursos necessários à reprodução material da sociedade. No sistema, a linguagem e a comunicação não são valorizadas, e o interesse que predomina muitas vezes diz respeito ao lucro e ao poder. Podemos ilustrar como elementos do sistema o direito, o estado, as organizações hierárquicas, o dinheiro. Esses dois âmbitos sociais devem conviver em harmonia pelo bom e saudável funcionamento social, no entanto, Habermas alerta sobre a possibilidade da colonização do mundo da vida pelo sistema, cuja ótica funcionalista pode espalhar-se em esferas que não são suas e as quais não tem condições de corresponder, configurando, assim, um excessivo domínio da razão instrumental. David Igram (1993, p. 153) dará uma explicação melhor a respeito do papel de cada domínio:

Ficamos sabendo que o sistema integra diversas atividades, de acordo com os objetos de adaptação à sobrevivência econômica e política, mediante a regulação das conseqüências não-pretendidas da ação estratégica por mecanismos de mercado ou burocráticos que limitam o escopo das decisões voluntárias. O mundo vivo, de outro lado, contribui para manter a identidade social e do indivíduo ao organizar a ação em torno de valores compartilhados, de modo a alcançar um acordo sobre títulos de validade que são criticáveis.

Outra conceituação imprescindível dentro do pensamento habermasiano é a do agir comunicativo como ação social. Esta ação social, para ser alcançada, necessita antes de uma coordenação das ações individuais de modo que o coletivo se estabeleça. Como explicamos em outro momento, para Habermas configurar-se-á como ação social a articulação intersubjetiva de planos individuais convergindo para um fim último.

Um problema de coordenação só se coloca a partir do momento em que um ator somente pode executar seu plano de ação envolvendo e interagindo com, pelo menos, um outro ator. [...] Os indivíduos ali presentes só conseguirão estabelecer um entrelaçamento de seus planos de ação se de alguma forma restringirem suas próprias possibilidades de escolha. O resultado desse entrelaçamento de planos particulares de ação é o que constitui a ação social... (BOUFLEUER, 2001, p. 24).

Dito de outro modo, quando falamos da ação do sujeito – e não estamos falando de qualquer movimento e operação do corpo, mas de uma ação com “um significado inerente

por exprimir a intenção do agente com respeito à realidade” (BOUFLEUER, 2001, p.50), precisamos admitir que no âmbito social faz-se necessário que haja uma coordenação dessas atitudes intencionais individuais de modo a assegurar uma finalidade coletiva. Este objetivo coletivo, quando alcançado através da argumentação validada e do consenso possível estabelecido entre os sujeitos, configura-se como uma ação social.

Se ao agir isoladamente as pessoas são racionais na medida em que satisfazem com eficiência suas necessidades privadas, os agentes sociais, responsáveis perante outras pessoas, só são racionais quando resolvem os conflitos potenciais por meio da argumentação. Mas a disposição de se deixar persuadir pela razão implica, que o acordo seja alcançado exclusivamente pela força do melhor argumento (INGRAM, 1993, p. 40).

Essa coordenação das ações sociais pode ser feita de duas maneiras: por meio de uma ação estratégica ou de uma ação comunicativa. As designações de ação são excludentes entre si. A ação de cunho dialógico, comunicativo, parte sempre de um desejo do grupo de encontrar a melhor solução para alcançar determinado objetivo, a partir de um consenso estabelecido pela força do melhor argumento. Nesta, “os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem” (HABERMAS, 2007, p. 418). Não se trata de se sobrepujar uma concepção sobre as demais, mas de construir coletivamente o encaminhamento que se configurará o melhor para o grupo.

Chamo comum a um saber que funda acordo, sendo que tal acordo constitui o resultado de um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade susceptíveis de crítica. Acordo significa que os participantes aceitam um saber como válido, quer dizer, como intersubjetivamente vinculante (HABERMAS, 1989, p. 481 apud BOUFLEUER, 2001, p. 26).

De modo contrário, a ação estratégica, apesar de incluir a participação de dois ou mais sujeitos, configura-se como uma atitude individualizante, na qual o sujeito busca, a partir de estratégias diversas, manipular o outro com o intuito de alcançar o seu objetivo particular. Nesse tipo de ação o que há é uma instrumentalização das relações humanas, o outro não é um sujeito dotado de razão e direitos legítimos como eu, mas apenas um instrumento o qual eu devo me utilizar, convencendo-o e/ou buscando dominá-lo para alcançar as minhas finalidades. Nesse âmbito, exclui-se a cooperação, o diálogo e o entendimento.

Já no mecanismo da influência recíproca, própria do agir estratégico, o ator não vê no companheiro da interação um sujeito com o qual é possível estabelecer um acordo intersubjetivo. Por isso sua opção será a de agir sobre ele, de induzi-lo a

aceitar uma convicção como válida, utilizando-se, num caso mais extremo, até de mentiras e de ameaças. O que lhe importa é a busca de êxito com relação aos fins que ele projeta sobre o seu exclusivo ponto de vista [...] A interação que resulta desse influxo externo de uns sobre os outros se assenta em convicções monológicas e por isso não consegue estabelecer o mesmo vínculo de reciprocidades que caracteriza a orientação para o acordo (BOUFLEUER, 2001, p. 26).

Outras noções importantíssimas de se apreender dentro da perspectiva habermasiana dizem respeito aos três mundos aos quais se dirigem os atos de fala. O indivíduo, ao emitir um proferimento linguístico junto a outro sujeito, deseja comunicar-lhe algo dentro do mundo em que estão inseridos. É exatamente nesse ponto que entram as distinções desses domínios, ou ‘mundos’, os quais o homem toma como referência ao se comunicar. Desse modo, as ações comunicativas desenvolvem-se como atos de fala que pretendem transmitir o sentido do que é dito, com propósitos explicativos, na intenção de dizer algo sobre o mundo, configurando-se, desse modo, como:

[...] comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seu plano de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade (HABERMAS, 1989, p. 79).

A concepção de mundo explicitada em Habermas diz respeito a todas as dimensões no mundo nas quais se fazem possíveis as afirmações verdadeiras, explicitadas pelo autor a partir de três realidades: objetiva, social e subjetiva. O mundo objetivo apresenta-se como realista, passível de constatação por todos, ontológico.

No entanto, tendo como direcionamento filosófico a intersubjetividade mediada pela linguagem, este não pode restringir-se à dimensão factual e objetiva das coisas, pois quem profere sentenças não as faz apenas com o intento de se dirigir ao estado das coisas, mas muitas vezes de regular terceiros por força de normas ou apelar para o sentido de justiça dentro de um contrato coletivo, estes elementos irão referir-se-ão à dimensão social do mundo em Habermas.

Para o filósofo, existe ainda uma terceira dimensão, presente quando desenvolvemos nossas interações com os outros no mundo: a dimensão subjetiva. Essa dimensão dirá respeito aos proferimentos concernentes a relatos pessoais, de experiências vivenciadas, de sentimentos e impressões subjetivas. Obviamente, essa dinâmica da linguagem não procede a uma divisão desses três aspectos na prática comunicacional, mas por vezes salientam um ou mais dessas dimensões.

A ação comunicativa baseia-se em um processamento cooperativo de interpretação em que os participantes se referem a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo mesmo quando em sua manifestação só sublinhem tematicamente um destes três componentes (HABERMAS, 1987, p. 171).

Esses três mundos configuram-se como esteio no qual irá se desenvolver a intersubjetividade. Como destacamos, ainda que um ato de fala pareça se orientar a um tipo de pretensão de validade de determinado domínio, não significa que as outras dimensões não estejam presentes. Ao contrário, as outras dimensões muitas vezes terminam por subsidiar a dimensão à primeira vista destacada, como é o caso de uma sentença normativa que só pode realizar-se se for objetivamente exequível e se pudermos admitir que o sujeito que a profere está sendo sincero.

Na comunidade comunicativa, os sujeitos desbravam o mundo objetivo e social os quais compreendem primeiramente subjetivamente e depois de forma coletiva. Nessa comunidade, ainda segundo o autor, a linguagem configura-se como instrumento aglutinador:

Apoiando-se no uso ordinário da linguagem, no qual utilizamos conceitos simétricos de mundo interno e mundo externo, falo de mundo subjetivo em contraposição com o mundo objetivo e o mundo social (p. 81).

Explicitado esses pressupostos, podemos observar que a linguagem possibilitará ao sujeito não apenas pronunciar sentenças objetivamente com relação a uma disposição de coisas no mundo, mas também poderá emitir sentenças apelativas, solicitando algo a outros sujeitos, bem como pronunciar sentenças expressivas, com o intuito de compartilhar experiências pessoais.

As sentenças assertóricas orientar-se-ão ao mundo objetivo, que tem estatuto ontológico. Já as expressões apelativas conduzir-se-ão ao mundo social, que possui características normativas. Enquanto as expressivas referir-se-ão a um mundo subjetivo, com elementos afetivos.

Em suma, para cada um desses mundos existem diferentes pretensões de validade. No mundo objetivo, encontram-se as pretensões de validade relacionadas à veracidade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo; no mundo social, encontraremos designações de validade relacionadas à adequação normativa; e no mundo subjetivo – dos afetos –, aparecerão as pretensões de verdade, que designam se os participantes da comunicação estão utilizando-se da honestidade, com sentimentos sinceros (GONÇALVES, 1999, p. 132).

A discussão que desenvolvemos até aqui teve como principal objetivo apresentar os princípios da ação comunicativa habermaseana de modo a propor uma reflexão sobre as contribuições que essa nova racionalidade pode oferecer à Educação, especialmente no âmbito da formação de professores. É exatamente essa articulação entre razão comunicativa e racionalidade docente o assunto do tópico que se inicia a seguir.

### **2.3 Racionalidade da Ação comunicativa e possibilidades junto à formação docente**

As contribuições provenientes da teoria da ação comunicativa, como mencionamos em outro momento, fizeram-se bastante fecundas em diversas áreas, especialmente nas humanidades. A Educação, como prática social e quando comprometida com uma proposta emancipatória, também se afina com essa perspectiva.

Atuam sobre o campo pedagógico elementos diversos, tais como ideologias, interesses sócio-econômicos, perspectivas epistemológicas de diversos campos disciplinares, saberes plurais oriundos da trajetória de vida dos envolvidos etc., todos tencionados a formar um perfil de sujeito dentro de uma racionalidade, que deverá apresentar-se à sociedade globalizada, com necessidades complexas que servem a intencionalidades muitas vezes antagônicas. Desse modo, é correto afirmar que as práticas educativas e os processos pedagógicos:

[...] estão alicerçados numa concepção cosmoantropológica, social e epistemológica que pode ser percebida na prática cotidiana e nas propostas elaboradas, reguladoras e justificadoras dos projetos das instituições educacionais e dos diferentes cursos por elas mantidos (MARTINAZZO, 2005, p. 31).

Dito isto, torna-se compreensível que os elementos com os quais a Educação se constitui, subscrevem-se no âmbito das racionalidades, estando estas veladas ou evidenciadas. O sentido de racionalidade, bem como suas implicações nessas práticas sociais, estão expressos nas palavras do autor:

Se racionalidade refere ao modo como cada sujeito, grupo, comunidade articula seus saberes e conhecimento para a compreensão de um fenômeno, do mundo, da vida ou para justificar o seu modo de agir, seus objetivos e meios para alcançá-los, não se pode negligenciar o poder das racionalidades que permeiam os rumos das sociedades no mundo contemporâneo (THERRIEN, 2010, p. 4).

Desse modo, para se conhecer uma proposta educativa endereçada à determinada sociedade, faz-se necessário trazer à tona a trama paradigmática que dá sustentação ao projeto de formação, inclusive contrastando os elementos defendidos e proclamados oficialmente e as condições objetivas sobre as quais se desenvolvem.

Dentro desse cenário, a formação de professores ganha destaque por apresentar-se como espaço nascedouro de razões e intencionalidades refletidas e sistematizadas que fomentam determinado tipo de práxis pedagógica, e nessa direção, o autor complementa:

Não há resposta única ao sentido de educar; todavia, todas elas expressam algo da racionalidade dos sujeitos que as formulam. A racionalidade subjacente a cada uma expressa uma determinada compreensão do modo como é concebida a prática profissional de docente, o que certamente afeta o fazer educativo (p. 4)

A afirmação supracitada nos dá condições de entender que a Educação e a formação de seus profissionais inserem-se no terreno dos projetos políticos, onde o posicionamento que se assume indica os valores e interesses que estão sendo defendidos. Desse modo, é importante salientar que ação docente esbarra numa limitação salutar de sua autonomia. Compreendida como uma autonomia relativa, seu agir deve pautar-se por princípios éticos:

Dado o reconhecimento que a educação constitui uma ação social fundamental, o que em outros termos pode ser conceituado como o princípio político da educação, a gestão pedagógica das intervenções educacionais no cotidiano da sala de aula há de ser regulada pela ética profissional. O que aparentemente limita a autonomia do sujeito mediador revela ao mesmo tempo sua responsabilidade social e a importância humana do seu trabalho (p.4).

A prática advinda dessa menor ou maior mediação ética revelará a natureza do paradigma sobre o qual o agir docente está fincando suas raízes; revela se esta razão está mais voltada para a referência instrumental-estratégica ou se pautada pelos processos comunicativos do acordo e do consenso.

A práxis pedagógica, pela própria natureza do processo educativo, é mediada pelos processos intersubjetivos. Tais processos inegavelmente tenderão à predominância de um tipo de racionalidade. No caso da ação docente, a proposta habermasiana nos apontaria o caminho de uma razão mais democrática, na qual a própria ação dialógica constitui-se como ação do sujeito sobre o mundo, que vai tecendo através dos significados e sentidos produzidos intersubjetivamente a direção de sua práxis.

Desse modo, os princípios da racionalidade da ação comunicativa constituem-se

como uma aposta na diferenciação, capaz de superar o paradigma do sujeito autocentrado, tão presente ainda na academia e nos cursos de formação de professores, por uma perspectiva dialógica, intersubjetivamente refletida, como apresenta a defesa de Prestes (1996, p. 116).

O que diferencia a tomada de consciência e o processo de reflexão, entendidos à luz da racionalidade comunicativa, de uma tomada de consciência tributária da filosofia da consciência é a possibilidade de superar paradoxos e reafirmar a emancipação através de atos de fala que produzam entendimento e consenso e ampliem a razão para além de uma razão instrumental monológica. Isso, contudo, não significa uma certeza na emancipação, mas, sim, uma aposta numa razão que não se encerra na autodestruição.

Como já mencionado, reconhecemos como grandes e fecundas as contribuições desse grande expoente da teoria crítica para o campo pedagógico, embora o mesmo não tenha escrito especificamente para a área da educação formal. Desse modo, para nós que nos debruçamos sobre a reflexão e defesa de uma racionalidade mais ampla e condizente com as complexas demandas educativas com que nos deparamos, destaca-se a contribuição de dois grandes interlocutores de Habermas aqui no Brasil, Pedro Boufleuer (2001) e Celso Martinazzo (2005), por suas preciosas considerações na interpretação da *teoria da ação comunicativa* e suas possibilidades junto à Educação.

Boufleuer (2001) faz uma leitura da teoria social de Habermas e da categoria *ação comunicativa* trazendo-a para o contexto da Educação. A racionalidade comunicativa por ser ampla, permite a articulação de elementos cognitivo/instrumental, prático-moral e estético-expressivo. O posicionamento do autor não é de omitir ou excluir as contribuições da racionalidade instrumental, mas ressalta que o ideário iluminista não esgotou ainda todas as suas possibilidades, sendo necessário desenvolver elementos teórico/práticos que possam dar conta das relações humanas nas ciências sociais.

Da maneira como está posta, o autor ressalta que a teoria da ação comunicativa, mesmo para contextos receptivos, como no caso do campo pedagógico, tem sido alvo de críticas por ser uma teoria que se projeta “ideal” das relações sociais. No entanto, Boufleuer (2001, p.52) esclarece que este nunca foi o intento de Habermas, mas que essa “idealidade que se projeta a partir da ação comunicativa é, nada mais, nada menos do que a idealidade que emerge das próprias razões da linguagem, ou seja, dos seus pressupostos estruturantes”. Nessa constatação, que ascende inevitavelmente da própria linguagem, Habermas esforça-se para melhor se fazer entender:

O meu interesse fundamental está voltado primordialmente para a reconstrução das condições realmente existentes, na verdade sob a premissa de que os indivíduos

socializados, quando no seu dia-a-dia se comunicam entre si através da linguagem comum, não tem como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento. E, ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pressuposições pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecido com uma razão comunicativa (HABERMAS, 1993, p. 98 apud BOUFLEUER, 2001, p. 52)

Nesse sentido, os espaços de formação para docência também são permeados por esses atos de fala, de onde emana esse desejo e se objetiva essa construção de significados e sentidos, através de uma comunicação sistematizada e organizada. Esses espaços devem configurar-se como oportunidade formativa de vivenciar situações dialógicas semelhantes às que os futuros docentes irão se deparar ao longo de toda sua trajetória profissional.

Ademais, o autor defenderá esse agir comunicativo na Educação também em torno dos saberes presentes em qualquer interação com vias de entendimento, pois quem se entende com outro, se entende sobre algo que ambos concebem como um saber legítimo. Desse modo, há que se ter uma percepção de que:

[...] ao propormos que as interações educativas ocorram sob o mecanismo do entendimento é necessário que os próprios saberes sejam percebidos em sua estrutura comunicativa, isto é, como resultados de entendimentos racionais construídos, e não de forma dogmática, como que dispensando as razões que os fundamentam (BOUFLEUER, 2001, p. 59)

Essa proposição acerca do conhecimento na percepção da ação comunicativa, e que nos esforçamos para pensar nas construções epistêmicas no âmbito da formação docente, postulam uma outra vivência na construção do conhecimento, diferente da do paradigma da consciência, no qual a dinâmica na apreensão dá-se a partir da relação homem-objeto. No agir comunicativo “a questão fundamental é esclarecer as relações comunicativas entre os sujeitos, mediante os quais eles se entendem sobre os objetos” (p.59), ou ainda:

O sujeito ver-se-á obrigado, durante seu processo histórico, a entender-se com outros sujeitos acerca do que significa realmente o fato de conhecer objetos, quanto agir mediante eles, ou até domina-los, sendo aí enfatizado o enfoque performativo do entendimento mútuo entre sujeitos capazes de ação e de fala – é a ênfase de uma razão centralizada na comunicação (SAMPAIO, 1994, p. 147).

Desse modo, há uma mudança radical na maneira como a formação dos futuros formadores dar-se-á, tanto na maneira como estes construirão esses saberes a partir de um novo paradigma comunicativo junto a seus pares, como nesse processo exercitar-se-á uma perspectiva epistêmica dialógica que lhes será tão necessária quando forem pensar os processos de aprendizagem na escola de uma maneira mais integrada.

Outro interlocutor habermaseano que traz luzes acerca da ação comunicativa para a Educação é Celso José Martinazzo (2005), que propõe para a Educação um modelo de racionalidade pautado no *entendimento intersubjetivo*. Para ele, a Pedagogia<sup>5</sup> precisa ter como esteio um novo modelo de racionalidade, mais amplo e plural, que consiga dar conta da complexidade que envolve o processo educativo em que a razão comunicativa se constituiria como um caminho:

Essa racionalidade ampla encontra na teoria da razão comunicativa bases novas para uma Pedagogia do Entendimento intersubjetivo. Acreditamos que o curso de Pedagogia [assim como qualquer curso de formação de professores] constitui-se em um campo propício para a recepção e validação do paradigma da racionalidade comunicativa, pois se caracteriza por espaços amplos de intersubjetividade e autonomia pedagógica (MARTINAZZO, 2005, p. 33).

Em um dos tópicos de sua obra, Martinazzo abordará a questão da formação do educador saindo em defesa de que este persiga o perfil de um professor reflexivo, dialógico e crítico. O autor salientará, ainda, que quando se busca a formação do educador reflexivo, esse intento pode ter no seu âmago uma vinculação com a filosofia centrada no sujeito, pois:

[...] o projeto da modernidade filosófica e pedagógica se fundamenta o poder absoluto e no exercício pleno da razão que se manifesta em forma de reflexão. É, portanto, uma razão logocêntrica que tem como arcabouço a Filosofia da consciência ou o exercício de uma competência cognitiva e não, necessariamente, uma competência interativa, discursiva e comunicativa (p. 64).

Nesse sentido, a formação que o autor irá propor será na direção de superar o paradigma do sujeito e da consciência, que desvirtua, por seu caráter excessivamente instrumental, as relações pedagógicas que se dão entre humanos. Para tanto, faz-se necessário explicitar a que ideal de formação qualquer proposta educacional de filia, pois:

Quando se estabelece como meta de formação do professor reflexivo, é necessário tornar explícito qual paradigma orientador dessa ação: o que está centrado no sujeito cognoscente que se relaciona com os objetos ( a prática) para conhece-los, transforma-los e domina-los , ou aquele da razão comunicativa em que uns e outros interagem com vistas ao entendimento sobre o objeto de conhecimento, por meio do exercício lingüístico da comunicação e da prática da discursividade (MARTINAZZO, 2005, p.64).

---

<sup>5</sup> A investigação a qual estamos inseridos tem seu olhar sobre os cursos de Licenciatura de um modo geral e entendemos que as contribuições de Martinazzo se tornam pertinentes não somente para o curso de Pedagogia – no qual o autor possui seu enfoque – como também para as demais licenciaturas, considerando a racionalidade comunicativa como uma postura sobre a práxis que deve contemplar toda a docência.

Na formação para a reflexão do educador, a racionalidade comunicativa possui ainda um papel fundamental na desconstrução e reconstrução das diferentes práticas culturais, tão importantes na constituição do homem. Estas podem ser revisitadas, questionadas, olhando-as para além da ótica positivista sob a qual muitas vezes foram estabelecidas, arejando-as, dando-lhes novos significados.

Compreendemos como de grande relevância os estudos dos autores, considerando que a Educação consta de uma atividade de humano como humano onde, além do domínio dos conhecimentos concernentes a um campo científico, faz-se necessário ainda ao educador uma competência dialógica que conduza educador e educando a uma autonomia de sujeitos pensantes e atuantes.

Outro autor que vem trabalhando afinado com essa perspectiva é Therrien (2000, 2006, 2010), que defende a natureza do trabalho docente com impregnada da dimensão comunicativa que a constitui como:

[...] práxis transformadora de um sujeito (professor/educador) em interação situada com outro sujeito (aluno/aprendiz) onde a produção de saberes e significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento na direção de uma emancipação fundada no ser social (TERRIEN, 2006, p. 298).

Em outras palavras, o autor reivindica que a práxis docente seja pautada na transformação pedagógica do conteúdo em situações dialógicas que possibilitam trocas heterogêneas, que dão novas configurações, marcadas de significados e sentidos, ao conhecimento compartilhado.

Em estudos mais recentes, o autor aprofunda ainda mais essa discussão defendendo a perspectiva da comunicação como indo além do processo de aprendizagem, mas constituindo-se como elemento fundante no desenvolvimento da identidade individual e coletiva do sujeito:

É reconhecido o princípio humanista que a *identidade* do ser humano, do sujeito, resulta da tensão dialética entre a individuação e a socialização, ou seja, que o ser humano é ao mesmo tempo individual e coletivo - sujeito social único. O acesso ao saber ocorre na convivência com os 'outros' sujeitos: pais, professores, família, amigos, a vida, numa palavra, na experiência prática do cotidiano. O mesmo ocorre nos processos intencionais de interação e intersubjetividade próprios da escola onde convivem sujeitos que produzem sentidos e significados, para referendar uma compreensão vigotzkiana. ***Esses encontros consolidam o desenvolvimento do 'eu', indivíduo único, sujeito diferente de qualquer outro e ao mesmo tempo o 'nós', o sujeito coletivo, participante de um determinado grupo integrante do 'eu'.*** (TERRIEN, 2010, grifo nosso).

Para que esta práxis comprometida com a formação do sujeito para a emancipação nesses âmbitos se consolide, faz-se necessário sair em defesa de uma racionalidade que supere a instrumental estratégica; a racionalidade que assume contornos plurais na interdisciplinaridade, multireferencialidade e interculturalidade (THERRIEN, 2010), conduzidas pelo diálogo e entendimento intersubjetivo.

Em nossa compreensão, os cursos de licenciatura fornecem a base para delinear um modelo educativo que desenvolva na relação professor/aluno os aspectos múltiplos que o humano exige. Trata-se de pensar a formação do sujeito do século XXI numa dimensão holística. Para tanto, o conhecimento deve ser conjugado de maneira multi, inter e transdisciplinar, e as relações intersubjetivas são esteio para esse novo sujeito epistêmico.

Nos cursos de licenciaturas, algumas disciplinas pedagógicas, por serem comuns a todos os futuros professores, como no caso da Didática, possuem a característica de receberem muitas vezes alunos de diversas áreas. Nosso interesse está em observar esse encontro em práticas coletivas, como seminários, pesquisas, trabalhos em grupo.

Essas disciplinas abrem espaços institucionais de interação que, se bem direcionados, a partir de contratos didáticos, normas e orientações, podem promover um encontro rico entre áreas que no exercício da ação comunicativa habermasiana promovam a construção intersubjetiva de um saber mais genuíno, mais democrático e condizente com as práticas no mundo.

Ademais, não é possível pensar interdisciplinaridade sem cooperação. Essa cooperação deve envolver de maneira orgânica e dialética o campo das relações humanas e o construto epistemológico, determinando teoria e prática numa *ciência de e para humanos*.

## CAPÍTULO III - PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Nesse capítulo, trabalharemos as questões referentes às orientações metodológicas sob as quais nos ancoramos. Nos primeiros dois tópicos do texto, apresentaremos os pressupostos teóricos da *pesquisa qualitativa da perspectiva etnográfica*, com quais nos embasamos para realizar a pesquisa. No momento seguinte, explanamos quais foram os nossos procedimentos para a coleta de dados e, na sequência, descrevemos as etapas desse processo no tratamento dos dados. No tópico seguinte, explicamos um pouco sobre como se deu o delineamento do nosso percurso metodológico, a escolha e aproximação do campo, bem como as justificativas que levaram a essas decisões. No tópico que se segue, fizemos um relato sobre a nossa entrada no campo, nossas primeiras impressões, e pontuamos algumas questões relacionadas ao nosso tema observadas nesse momento inicial. No último tópico desse capítulo, desenvolvemos sumariamente os elementos e caracterizações da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, como discussão de pano de fundo que subsidiou a reflexão dos sujeitos observados no evento que escolhemos para analisar.

### 3.1 Pesquisa Qualitativa

No percurso investigativo que nos propusemos a fazer, a pesquisa qualitativa mostrou-se não apenas como uma dentre outras opções, mas como escolha imperativa dada a natureza da problemática que desejamos investigar. Perceber os meandros, os impasses, os avanços de um processo intersubjetivo de construção de conhecimento numa perspectiva mais integradora implicava num caminho metodológico que nos possibilitasse lidar com o imprevisível. Que outra abordagem poderia dar conta de se debruçar sobre as complexas nuances de um processo de desenvolvimento de uma perspectiva teórico-prática como a interdisciplinaridade, tendo como força motriz um trajeto comunicativo?

A abordagem qualitativa, tradicionalmente conhecida por se dedicar a investigar os “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), torna-se mais interessante pela abertura à imprevisibilidade própria do que é humano e está muitas vezes na contramão da ótica excessivamente cartesiana que muitas vezes impregna todo o nosso modo de fazer ciência.

Como educadoras, os fenômenos que nos preocupam voltam-se a experiências que revelam aspectos tão inusitados como complexos no que tange a questões como ensino/aprendizagem, relação professor/aluno, representações culturais e trajetórias pessoais dos sujeitos envolvidos no campo da educação. Tais elementos dificilmente poderiam fornecer dados realistas se apreendidos numa abordagem metodológica mais fechada, como a de natureza quantitativa.

Sabemos também, por sua vez, que as contribuições provenientes da investigação qualitativa sobre as situações, relações, elaborações e experiências humanas não podem pretender-se como dados generalizantes. Trata-se da tentativa de expor uma determinada questão a uma lente de aumento de modo que esta nos ajude a perceber aspectos humanos num dado contexto, numa dada cultura, com variantes específicas que nos apresentam uma face dos diversos lados existentes.

### **3.2 Perspectiva etnográfica**

Dentro da pesquisa qualitativa, os pressupostos da abordagem etnográfica serviram-nos de guia na aproximação, posicionamento e olhar sobre o objeto. Por pesquisa etnográfica podemos entender:

[...] o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos (MATTOS, 2001).

Tendo como interesse a análise da construção de um saber fruto de elaborações coletivas e individuais, tendo como base comum a formação para a docência, nossa intenção era a de deixar que os elementos que emergissem da investigação nos orientassem nos próximos passos da pesquisa. Para isso, os procedimentos etnográficos, por não seguirem padrões rígidos ou pré-determinados na abordagem ao objeto, mostraram-se a melhor escolha.

Nessa abordagem, o pesquisador etnógrafo, ao longo do processo de investigação, desenvolve o senso analítico que o conduzirá a partir do contexto social da pesquisa. Mesmo sem perder o foco do seu objeto, as técnicas e posicionamentos do pesquisador são muitas vezes modificadas ou formuladas para atenderem à realidade do trabalho de campo.

O processo de pesquisa é dinâmico e muitas vezes determinado, explícita ou implicitamente, pelas questões que aparecem durante o processo investigativo. Essas orientações atendem ao intuito de poder extrair melhor o significado das ações dos sujeitos. Os etnometodólogos:

[...] tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam [...] ele tende a lhe dar mais com microquestões, com conteúdos específicos de conversas e vocabulário e com detalhes relativos à ação e à compreensão (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.60).

### 3.3 Coleta de dados

Para coleta de dados nos valem da observação participante com registro de notas de campo e gravações em áudio. As notas de campo perpassaram toda a nossa estada na disciplina, mesmo na fase inicial de aproximação, quando ainda não haviam sido divididas as equipes para o seminário, e foram se delineando da seguinte maneira: passaram de uma narrativa mais descritiva a uma escrita mais analítica à medida que a investigação avançava.

As gravações em áudio foram utilizadas apenas em alguns eventos específicos que delimitamos: o processo de planejamento do seminário temático por um determinado grupo de alunos e a gravação posterior das entrevistas individuais. Concomitante às gravações realizadas das reuniões de discussão do grupo observado, prosseguimos registrando nossas impressões também em notas de campo.

As entrevistas individuais, realizadas posteriormente aos eventos em grupo, deram-se de maneira semiestruturada. O roteiro da entrevista buscou contemplar aspectos mais subjetivos dos sujeitos na construção da perspectiva interdisciplinar naquelas práticas colaborativas. A entrevista semiestruturada teve como questões abordadas:

1. A experiência do seminário trouxe alguma contribuição no modo como você vê o conhecimento? Quais contribuições?
2. Que relações você consegue estabelecer entre a perspectiva interdisciplinar e o campo da educação?
3. Que relações você consegue estabelecer entre a perspectiva interdisciplinar e a vida no mundo?

4. Como foi para você a experiência do seminário (dificuldades e pontos positivos)? Ela lhe fez crescer ou não fez diferença?
5. O que você diria sobre a experiência de trabalhar esse tema com colegas de áreas diferentes? Você acha que isso acontecerá mais tarde em sua vida profissional? Onde?
6. Você concorda com a proposta interdisciplinar? Por quê?
7. Em todo esse processo de construção do projeto temático, houve algum momento no qual você teve a sensação de estar aprendendo algo significativo? Se sim, que momento foi esse?

### **3.4 Etapas do Trabalho**

A partir da coleta de dados, a análise dos mesmos seguiu algumas etapas. A primeira delas foi a da transcrição das gravações em áudio do processo de elaboração do seminário temático pelo grupo de alunos escolhidos. Após a organização desses dados, procedemos a uma revisão nas transcrições e nas notas de campo procurando observar se havia incongruências entre umas e outras no que diz respeito a informações registradas nas notas de campo e nas transcrições que foram realizadas no mesmo dia.

Após esse momento, fizemos uma leitura analítica desse material e procuramos selecionar com o marca-textos os elementos que se mostraram mais pertinentes ao nosso foco de investigação, como concepções que o grupo trazia de conhecimento, impasses e consensos na elaboração de um projeto comum. Buscamos selecionar também elementos que a priori não estavam ligados ao nosso foco, mas que nos pareciam incomuns.

Concluimos organizando esses elementos distribuindo-os em tópicos temáticos comuns, de modo a pontuar em temáticas os elementos que desejávamos destacar por aparecer de maneira fortemente evidenciada nas falas dos sujeitos. Cabe salientar que, apesar dos dados apresentados seguirem de certa forma uma cadência de períodos dentro dos desdobramentos do planejamento realizado pelos estudantes, não seguem necessariamente uma ordem cronológica dos acontecimentos. Esse quadro analítico por nós desenvolvido permitiu a explanação descritiva e analítica que se encontra no subtópico que analisa essa primeira parte da pesquisa.

Para análise das entrevistas individuais, procedemos de maneira semelhante à primeira etapa da pesquisa: transcrevemos as gravações realizadas e, a partir do material que

coletamos, procedemos a uma divisão das respostas em tópicos temáticos de modo a melhor organizar os dados e destacar as questões mais recorrentes nas falas dos sujeitos. O momento da entrevista, apesar de possuir um roteiro pré-estabelecido para orientar a conversa, se deu de maneira flexível, dando abertura à elaboração de outras questões quando se fazia necessário.

### 3.5 Percurso metodológico

A trajetória de pesquisa que desenvolvemos durante esse tempo de mestrado nos levou por caminhos metodológicos que nos ajudaram a delimitar melhor nossos objetivos nesse estudo. Nessa trajetória, a decisão de realizar esse trabalho partiu de algumas oportunidades que nos apareceram ao longo do percurso.

A primeira delas foi o convite da nossa orientadora, logo no primeiro semestre do curso de mestrado, para participarmos de suas aulas de didática nas licenciaturas. Isso nos permitiu conhecer um trabalho com seminários temáticos que ela vinha realizando com os alunos que tinha como mote de discussão a questão da interdisciplinaridade. Essa prática desenvolvida pela professora nos deixou uma impressão muito positiva, pois com a heterogeneidade da turma em termo da pluralidade de campos disciplinares ali presentes, observamos uma rica dinâmica de troca entre os pares.

A partir dessa experiência, percebemos que, tendo como interesse principal observar o processo de desenvolvimento do pensamento interdisciplinar na formação de professores no âmbito da construção discente de significados (intersubjetivo) e sentidos (subjetivo), talvez fosse interessante escolher para análise essa disciplina, devido ao fato de na Universidade Federal do Ceará a mesma ser comum aos alunos das diferentes licenciaturas.

Instigou-nos o interesse de observar as interações entre os alunos das diferentes licenciaturas de modo que pudéssemos ver, na prática, o diálogo, as trocas e a construção de saberes entre sujeitos que, a partir de sua formação específica, traziam pressupostos epistemológicos diferentes.

Desse modo, a escolha dessa disciplina não foi aleatória, mas era de nosso conhecimento que, na disciplina de Didática<sup>6</sup> da Universidade citada, por ser uma disciplina

---

<sup>6</sup> A disciplina de Didática na Universidade Federa do Ceará é comum a todas as licenciaturas e tem a mesma carga horária para todos, exceto no curso de Pedagogia, no qual, apesar de também ser obrigatória, possui uma carga horária maior do que nas demais licenciaturas, sendo frequentada predominantemente por alunos do curso de Pedagogia.

pedagógica comum a todas as licenciaturas, e ser uma disciplina obrigatória para se obter o grau de licenciado, era procurada por alunos de licenciatura de diversos campos disciplinares.

Ainda dentro desse interesse, percebemos haver ali um elemento completamente acidental, mas que terminou por convergir com os nossos intuitos, que foi o fato de que a universidade oferece uma flexibilidade para com os alunos que desejem fazer essa disciplina em outro centro diferente do seu caso tenham impossibilidade de horário ou outra dificuldade. A consequência dessa flexibilidade é que, na maior parte das vezes, as disciplinas de Didática nas diversas licenciaturas contam com a presença, na mesma turma, de alunos de áreas bastante diferentes. O que a priori se compunha como algo acidental, não pretensioso, meramente administrativo, terminou por se configurar em um espaço rico de encontro entre campos disciplinares distintos e que promove interações e trocas bastante interessantes.

Outro momento bastante diretivo à nossa trajetória foi o de que, no semestre que se seguiu a esse primeiro contato com a disciplina de Didática, começamos a cursar a disciplina de Etnografia Aplicada, que tinha como proposta a realização de uma pesquisa de campo a partir dos pressupostos da etnografia. Como já havíamos participado das atividades da disciplina de Didática no semestre anterior, e as atividades com os seminários temáticos estavam em consonância com o nosso desejo de investigar práticas intersubjetivas como espaço de tecer relações interdisciplinares, percebemos que era uma excelente oportunidade para ir a campo.

Desse modo, conversamos com a nossa orientadora sobre a possibilidade de ter como lócus de pesquisa sua disciplina de Didática, que teria início naquele semestre e, dentro da disciplina, fazer um recorte e observar como se desenvolviam essas relações interdisciplinares de maneira intersubjetiva em uma das equipes no seminário temático. Ela foi bastante receptiva a ideia, também seria uma oportunidade interessante de conhecer melhor as contribuições e nuances desse trabalho que ela vinha realizando.

Como já foi mencionado, outra escolha realizada desde o início foi a de que, no decorrer da disciplina, precisávamos delimitar uma situação coletiva para observar, um evento específico que nos possibilitasse focar melhor nosso estudo, sem nos perder no caldeirão de informações que as aulas trazem e, ao mesmo tempo, que nos oferecesse elementos para a reflexão sobre esse objeto.

A escolha do evento a se observar se deu logo que começamos a participar das aulas de Didática ministradas pela nossa orientadora nas licenciaturas. Percebemos que os seminários temáticos que debatiam a questão da interdisciplinaridade se sobrepunham em pertinência a qualquer outro evento.

A proposta desenvolvida nesse seminário era a de que os alunos, divididos em equipes, deveriam escolher juntos um único tema que o grupo achasse melhor e tinham que analisá-lo sobre diversas perspectivas, num viés integrador de conhecimento.

Para tanto, eles podiam lançar mão de uma das duas teorias trabalhadas na disciplina: *As Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner (1995), ou *Os Significados da vida Humana*, de Philip Phenix (1961). Essas duas teorias não se constituem exatamente como teorias interdisciplinares, mas estão em consonância com o paradigma interdisciplinar por postularem que o homem é munido de diversas capacidades cognitivas e que deve explorar todas elas, aprendendo em forma de teia, fazendo conexões.

Nas nossas observações, percebemos que aquele seminário, como atividade coletiva direcionada à temática da interdisciplinaridade, com alunos na sua formação oriundos de campos disciplinares diferentes, promovia um diálogo interessante, com troca de conhecimentos entre áreas, tendo sempre como direção as especificidades da Escola.

Mesmo tendo consciência de que a experiência do seminário temático não é uma prática obrigatoriamente prevista nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação, e que a perspectiva interdisciplinar não é sempre explorada, enxergamos naquela atividade uma importante oficina de diálogo entre os diversos campos, uma atividade que se constitui como um ensaio ao que certamente será demandado no trabalho dos futuros professores. Desse modo, interessante de ser explorada, divulgada, repetida.

A pesquisa de campo foi uma experiência bastante exitosa que nos permitiu uma coleta significativa de dados. Como já mencionado, esse trabalho de incursão ao campo contou com um acompanhamento teórico-metodológico minucioso na disciplina de *Etnografia Aplicada à Educação*, sem contar que nos permitiu um diálogo mais estreito com a nossa orientadora ao longo do processo.

### **3.6 Entrada no Campo: reflexões e debates em torno do currículo**

A nossa inserção no campo começou logo no início do segundo semestre de mestrado. A aproximação se deu de maneira tranquila, dado o vínculo que já tínhamos com a professora da turma. A professora logo de início nos apresentou à turma como pesquisadoras e explicou aos alunos a natureza do nosso trabalho. Não sentimos nenhuma resistência por parte da turma, alguns demonstraram curiosidade.

Apesar de o nosso interesse ser o de fazer um recorte observando um determinado grupo dentro do seminário temático, ficou claro para nós que se fazia necessário nos aproximar da turma um pouco antes da formação das equipes. A disciplina acontecia duas vezes por semana, com duas horas de duração cada dia. Desse modo, começamos a frequentar as aulas assiduamente a partir da segunda semana de aula.

O motivo da nossa inserção antecipada foi o da necessidade de acompanhar algumas discussões sobre interdisciplinaridade previstas na ementa da disciplina para antes da formação das equipes do seminário temático. A proposta da professora era a de que a turma debatesse essas questões, de modo a construir coletivamente uma base teórica inicial dentro da perspectiva interdisciplinar e só depois planejasse um seminário.

Nessas discussões, os alunos leram textos relacionados à temática da interdisciplinaridade e assistiram a um filme. Essas atividades provocaram a cada aula a discussão sobre o assunto. A professora orientou como bibliografia primordial textos que trabalhavam duas teorias relacionadas à perspectiva interdisciplinar: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, e a dos Significados da Vida Humana, de Philip Phenix. Explicou que as mesmas norteariam o trabalho no projeto temático que realizariam.

Nas aulas, foram bastante discutidas também questões como a fragmentação do currículo tradicional, alienação e emancipação através da reflexão. Essas questões foram discutidas à luz de um texto de um importante nome da Teoria Crítica, Theodor Adorno. Esses debates foram importantes para que percebêssemos o que a turma demonstrava achar sobre a interdisciplinaridade, se isso despertava neles interesse, se sabiam o que era se concordavam ou não.

Nas primeiras aulas observadas, de um modo geral, sentíamos que havia pouca participação dos alunos. A discussão se polarizava entre três alunos e mesmo estes pareciam não ter clareza sobre a temática Interdisciplinaridade. No decorrer das aulas, a professora foi questionando-os constantemente sobre o que gerava alienação, convidava-os a pensar sobre como o conhecimento era tratado no currículo tradicional, na Escola e na Universidade e o que eles pensavam ser um entrave para uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Todas as aulas a professora os provocava com essas questões.

A porta de entrada para eles começarem a discutir sobre a interdisciplinaridade como outra maneira de se relacionar com conhecimento foi a reflexão e crítica ao currículo fragmentado, excessivamente disciplinar. Os alunos começaram a participar mais e cada um tinha uma história para contar. Houve relatos de dois alunos do curso de Letras que chamaram bastante atenção.

O primeiro aluno disse que nesse curso ele pertencia a três departamentos e que todos os departamentos brigavam entre si. Desse modo, o aluno não pode revelar suas preferências, pois não é bem aceito. Relatou que se escolher um grupo é criticado pelos outros. A segunda aluna do mesmo curso contou que logo que entrou fez confusão e foi a um dos departamentos tentar fazer sua inscrição para um seminário que seria realizado por outro departamento. Lá chegando, foi atendida por um professor que disse que a inscrição não era lá, pois naquele departamento “só tratavam assuntos sérios”. Ambos enfatizaram que a divisão departamental nesse curso é muito forte.

Após esses relatos, a professora da disciplina perguntou então se falam mal da Educação e da Pedagogia, e uma aluna do curso de Filosofia respondeu que falam que “o povo da Educação” não é sério. A professora respondeu que a Pedagogia sofre pela busca de um objeto, mas que em contrapartida a Pós- Graduação da Educação recebe aluno de todas as áreas, acabando por se converter em um grande fórum interdisciplinar.

Relatos como estes foram comuns nessas discussões e isso de certa forma nos ajudou a problematizar melhor nossa hipótese: a de que a excessiva fragmentação burocrática e/ou em espaços com disputa de poder entre os departamentos de um curso, e de maneira mais ampla entre as áreas científicas, incidia diretamente no processo de construção e articulação do conhecimento. E de que talvez espaços como aquele, comum à formação de todo licenciado, que promovia um encontro de diferentes racionalidades disciplinares, pudesse corroborar para a construção de um saber mais integrado e plural através da troca.

Após algumas aulas com debates, a professora propôs, para iniciar o trabalho com o seminário, que cada um trouxesse um tema que gostaria de trabalhar, o mesmo poderia ser sobre qualquer coisa que quisessem. Cada aluno trouxe um tema e todos o socializaram na sala. A professora foi condensando em tópicos os temas que eram iguais ou afins. Ela explicou, então, que eles dividir-se-iam em equipes e que cada grupo deveria buscar o consenso ao redor de um tema com o qual trabalharia para posteriormente apresentar ao grande grupo.

Observamos que os alunos com temáticas relacionadas eram em sua maioria do mesmo curso, geralmente temáticas dentro das suas áreas, como no caso dos alunos da Sociologia, que elencaram temas como Sociedade, Ética, Economia, Política. Nem todos pareciam estar dispostos a se aventurar em uma temática muito diferente do seu campo.

A professora incentivou que eles se misturassem e foi o que começou a acontecer. Alguns alunos foram, inclusive, renunciando a seus temas de origem para entrar em outros grupos. Os alunos não ofereceram resistência a isso.

O tema escolhido deveria ser analisado à luz de uma das duas teorias já estudadas: a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner<sup>7</sup>, ou a dos Significados da Vida Humana, de Philip Phenix<sup>8</sup>. Eles teriam que fazer, em grupo, uma análise do tema olhando-o por ângulos diferentes. Por exemplo, se escolhessem como tema “O meio ambiente” e como teoria para analisá-lo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, teriam que procurar perceber como esse tema pode ser trabalhado em aspectos diferentes da inteligência humana defendidos por Gardner, como na Inteligência linguística, musical, intrapessoal etc.

A professora deixou os alunos à vontade também para escolherem o modo de apresentar e de como aplicar a experiência na Escola. Os alunos receberam ainda a orientação de procurar formar equipes com colegas de formação distintas da sua. Formaram-se entre cinco ou seis grupos.

Logo que as equipes se formaram, procuramos saber em qual delas continha o maior número de membros de áreas diferentes e esse foi nosso critério de escolha. Escolhemos para observar nesse evento um grupo com seis componentes: três das Ciências Sociais, um da Filosofia, um da Letras e um da Química. Desse modo, constituíram-se os sujeitos da nossa pesquisa.

### 3.7 A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Como já foi comentado no tópico anterior, no pano de fundo das discussões dos nossos sujeitos no seminário temático encontra-se uma teoria que, apesar de não pretender configurar-se como uma Teoria da Interdisciplinaridade, encontra-se em confluência com os pressupostos dessa concepção mais integradora do conhecimento. Trata-se da *Teoria das Inteligências Múltiplas* Howard Gardner, como ficou conhecida. Essa teoria teve bastante receptividade e difusão na Educação e se constitui numa abordagem que prima o desenvolvimento da inteligência humana em suas múltiplas dimensões e possibilidades.

Gardner dedicou-se ao desenvolvimento da crítica à crença de que a inteligência humana reduz-se apenas à dimensão da *lógico-matemática* e da *linguística*, porém estudos

---

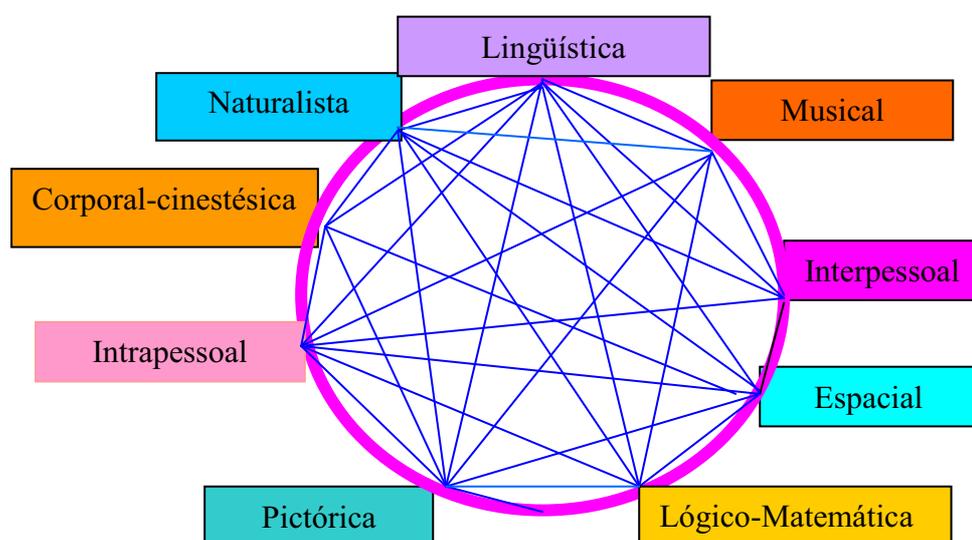
<sup>7</sup> Devido ao fato dessa teoria ter sido escolhida pelo grupo de sujeitos que escolhi para observar como mote para a elaboração do seminário temático, e por ser este planejamento o que me interessa investigar na construção de uma compreensão interdisciplinar, tratarei em linhas gerais, no próximo tópico, das proposições da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

<sup>8</sup> A teoria dos Significados da vida humana, de Philip Phenix, por não interessar diretamente a esse trabalho, não será aqui desenvolvida, mas pode ser melhor estudada em *Philosophies of Education* (1961).

realizados por ele demonstraram que sujeitos que haviam sido considerados alunos fracos demonstraram êxito em atividades ligadas à vida prática no mundo. Desse modo, o pesquisador passou a criticar o padrão avaliativo das escolas por não contemplarem outras dimensões e habilidades cognitivas que, apesar de não fazerem parte das competências ditas ‘formais’ exigidas, dão ao sujeito condições de encaminhar soluções com êxito em suas vidas cotidianas.

Sem pretender nos aprofundar demais em seu pensamento, ensejamos destacar que, para o autor, todos nascem capazes de desenvolver todas as dimensões da inteligência, mas que devido ao contexto cultural alguns estimulam mais umas que outras, delineando dessa forma um perfil cognitivo. A figura apresentada abaixo, trabalhada por Moraes (2005 apud MACHADO, 1996, p. 108), nos oferece uma imagem ilustrativa das diferentes dimensões da inteligência humana e a maneira como cada uma está interrelacionada num processo de igualdade.

**FIGURA 05** - Espectro das Inteligências



A seguir, apresentaremos sucintamente a caracterização de cada inteligência.

- *Lógico-matemática*: Diz respeito às habilidades referentes ao raciocínio dedutivo, bem como capacidade de resolver problemas matemáticos;

- *Linguística*: Essa inteligência caracteriza-se pela desenvoltura criativa no uso das palavras nos diferentes níveis da linguagem (semântica, sintaxe), tanto no aspecto formal como no desenvolvimento nas sociedades letradas;
- *Pictórica*: trata da habilidade de representar pelo desenho situações reais ou abstratas de forma harmônica e estética;
- *Musical*: diz respeito à capacidade do sujeito lidar com os sons de maneira criativa, distinguindo os tons, melodias, timbres do mesmo.
- *Intrapessoal*: trata da capacidade que o sujeito tem de administrar seus próprios sentimentos de modo que estes venham a servir aos seus projetos e desejos pessoais de maneira equilibrada.
- *Interpessoal*: É a habilidade de se dar bem com o outro, sendo sensível às suas emoções e desejos e sabendo dar uma resposta que supra a essas expectativas.
- *Espacial*: Diz respeito à habilidade do sujeito em desenvolver precisamente em sua mente noções espaciais de objetos, sendo capaz de interferir num ambiente de maneira calculada.
- *Corporal-cinestésica*: Trata da habilidade que indica um domínio corporal em seus movimentos e posturas (MACHADO, 1996).
- *Naturalista*: Designa a inteligência que permite a distinção dos seres vivos, bem como a integração com outros aspectos da natureza.

Essas inteligências, segundo Gardner, para serem consideradas como tais necessitam demonstrar que são possíveis de manifestação em qualquer grupo cultural e serem situadas em algum espaço cerebral. Da maneira como são apresentadas por Gardner e outros estudiosos, apresentam-se como integradas e aparecem naturalmente desde as atitudes mais espontâneas do homem até sua elaboração cognitiva mais sofisticada.

Olhando por essa perspectiva, podemos perceber o quanto as avaliações escolares, e mesmo as avaliações do Estado<sup>9</sup> sobre nossos alunos, estão longe de olhar para o sujeito em sua totalidade. Esse olhar enviesado sobre a dimensão cognitiva dos nossos alunos termina por reforçar a lógica da fragmentação nos currículos e por proporcionar o avesso à Educação, que é o despreparo para as práticas sociais no mundo.

---

<sup>9</sup> Um exemplo ilustrativo do tipo de avaliação estatal concentrada em apenas duas dimensões da inteligência é a Prova Brasil em nível nacional e o SPAECE no nível estadual, que avaliam somente a partir de um prova de português e outra de matemática demonstrando, assim, que tipos de inteligência são oficialmente mais valorizadas.

## CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS

No primeiro tópico do capítulo que se inicia, desenvolveremos a análise dos dados provenientes da nossa primeira etapa da pesquisa de campo, a análise dos eventos coletivos, na qual o grupo de sujeitos observados desenvolveu, ao longo de algumas reuniões, uma proposta de seminário dentro de uma perspectiva interdisciplinar. No tópico seguinte, faremos a análise das entrevistas semiestruturadas individuais, de modo a tentar compreender, através do que dizem os sujeitos, que tipo de sentidos eles conseguiram construir para si a respeito da concepção interdisciplinar dentro de um trabalho intersubjetivo.

### **4.1 Planejamento intersubjetivo de um seminário temático: como se aproximam e como se entendem os sujeitos das diversas áreas?**

Antes de iniciarmos a análise, faz-se necessário esclarecer que, apesar dos dados ora apresentados seguirem de certa forma uma cadência de períodos dentro dos desdobramentos do planejamento realizado pelos estudantes, não seguem necessariamente uma ordem cronológica dos acontecimentos. Nossa opção foi a de separar a análise em subtópicos temáticos, de modo a facilitar a explanação dos elementos que desejávamos destacar. Ressaltamos, ainda, que os nomes dos sujeitos aqui utilizados são fictícios, sendo preservado como verdadeiro somente o curso de graduação de cada sujeito, que segue ao lado de cada nome.

#### 4.1.1 Primeiros contatos entre os sujeitos: discussões e entraves...

Quando cheguei ao grupo, me apresentei e expliquei qual era o meu interesse em participar daquela equipe e o objetivo da minha pesquisa. Perguntei se eles aceitavam participar do meu estudo e todos foram bastante receptivos. Logo de início, um dos alunos me explicou que eles haviam começado a discutir qual seria o tema e, dirigindo-se ao grupo, disse que naquele momento era necessário que todos falassem o que pensavam.

Um aluno da Sociologia explicou que propôs o tema ‘sociedade’ por estar “puxando um pouco a sardinha” para sua área. O aluno de Letras disse que escolheu o ensino de língua estrangeira também por causa da sua área e que pensou em ver isso na escola pública por estar ensinando no momento.

A primeira e fundamental dificuldade que os alunos tiveram no primeiro momento de trabalho em grupo também se mostra crucial a qualquer proposta de trabalho interdisciplinar. Trata-se de estabelecer, a priori, um objeto que seja comum a todos. O direcionamento institucional, normativo, por assim dizer, primordial no estabelecimento de um projeto interdisciplinar, já tinha sido dado pela professora da disciplina: o de que eles deveriam construir uma proposta de seminário, na qual olhassem um tema sobre a ótica das diversas inteligências de que o homem é capaz.

No entanto, o grupo precisava acertar-se ainda sobre qual tema trabalhar, sobre qual objeto se debruçar e isso já esbarrava de imediato sobre os interesses particulares de cada um, sobre o que cada um considerava mais confortável pra si a partir de seus conhecimentos prévios. Esses interesses e essa tensão gerada por eles, apareciam nas falas de maneira mais ou menos velada, mas em muitos momentos evidenciavam-se, como na discussão a seguir:

*Emanoel (Filosofia): vai permanecer ‘mercado de trabalho’ ou... por que a gente tá tendo dificuldade de assimilação (com esse tema).*

*Samuel (Química): bom, é isso aí, é por que o dono do ‘mercado de trabalho’ não tá aqui, né? (refere-se ao aluno que sugeriu esse tema).*

*Emanoel (Filosofia): era bom, a gente podia botar ‘profissões’.*

*Anderson (Sociologia): não, mas eu acho que ainda tem chance de...*

*Emanoel (Filosofia): profissões, o que é que vocês acham?*

*Carlos (Sociologia): é, mas eu acho que aí fragmenta-se um pouco... porque aí você vai escolher a sua especialidade..*

*Emanoel (Filosofia): não, absolutamente, eu tô pensando exatamente, tô partindo pra história, pra outras coisas...*

A tensão gerada pelo impasse foi gradativamente mostrando ao grupo que eles necessitariam de mais flexibilidade se quisessem levar a termo a proposta do seminário. Essa experiência demandou dos envolvidos uma competência dialógica que se torna inerente ao trabalho docente onde quer que ele aconteça. O resultado desse entendimento entre o grupo

tendenciou a expressar uma diversidade de arranjos condizentes com a pluralidade do real. No âmbito da produção de conhecimento, a esse respeito Japiassu (1976, p. 32) orienta:

Os encontros entre especialistas não serão considerados como simples troca de dados, pois nossa intenção não é a de chegar a um empirismo compósito, codificado para fins de ensino. Pelo contrário, esses encontros serão considerados o lugar e a ocasião em que se verificam verdadeiras trocas de informações e de críticas, em que explodem as 'ilhas' epistemológicas mantidas pela compartimentação das instituições ainda às voltas com as 'fatias do saber', em que as comunicações entre os especialistas reduzem os obstáculos ao enriquecimento recíproco, em que os conflitos, o espírito de concorrência e de propriedade epistemológica entre os pesquisadores devem ceder o lugar ao trabalho em comum de busca de interação...

Antes de se entenderem sobre o tema, eles conseguiram acordar, dada a autonomia dada pela professora nesse aspecto, de que modo iriam trabalhar, como elaborariam o seminário. Decidiram que iriam desenvolver, junto com a análise teórica do tema, uma proposta de intervenção pedagógica hipotética voltada para alunos do Ensino médio, à luz da perspectiva interdisciplinar; acordaram também que a teoria com a qual trabalhariam essa proposta hipotética seria a das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Com relação ao tema, a discussão permaneceu confusa por um tempo, dois alunos abriram mão das temáticas que haviam trazido, sociedade e ética, mas não chegaram logo a um consenso. Essa dificuldade demonstrou que, num empreendimento interdisciplinar como este, faz-se necessário oferecer um tempo mais razoável ao grupo, de modo que possam quebrar algumas barreiras existentes, tais como: dificuldades de entendimento na linguagem, percepções epistemológicas distintas, defesa de campos, preconceitos etc. Um projeto coletivo com pretensões interdisciplinares não tem como se consolidar sem a premissa de um tempo para discussão.

Acontece com freqüência que diferentes especialistas, atacam o mesmo problema, cada um segundo o seu ponto de vista próprio, ignorando o que fazem os demais. Para evitar todo o tipo de inconvenientes seria preferível que a formulação do problema só fosse levada a efeito depois de um encontro, ou de vários encontros dos especialistas, nos quais deveriam ser empreendidas muitas discussões e ser utilizada, no final, a técnica do *brain storming session*<sup>10</sup>. Por que o que se tem em vista não é uma simples pesquisa aplicada, mas uma pesquisa realmente orientada, cujo projeto deve poder comportar a contribuição específica fornecida por cada um dos especialistas engajados no empreendimento comum (JAPIASSU, 1976, p. 132).

---

<sup>10</sup> A técnica do *brain storming session* é explicada posteriormente pelo autor como uma técnica que orienta que os membros de um grupo devem dar livre expansão às suas elaborações espontâneas de palavras e imagens, mediante as intervenções dos outros. Essa técnica permite que surjam muitas questões que de outra forma não seriam levantadas. Após a discussão e coleta dessas múltiplas elaborações, faz-se uma triagem entre o que deve ser descartado e o que deve permanecer como contribuição.

Acreditamos que essa dificuldade de encontrar um tema decorreu, em parte, também por eles estarem sentindo uma grande dificuldade de entender como iriam realizar esse trabalho, por não conseguirem, em suas perspectivas, vislumbrar a objetivação da interdisciplinaridade:

*Aluno da Filosofia: Eu não tô conseguindo ver como é que a gente vai trabalhar essas disciplinas, relacionar essas disciplinas com esses tipos de inteligências. Como é que nós vamos tirar essa teoria e colocar na prática, porque é o seguinte: é bom você dizer que tá tudo interligado, mas como é que a gente consegue...*

*Aluno da Sociologia 2 (Anderson): o problema tá em interligar.*

*Aluno da Sociologia 1 (Carlos): é interligar...*

Essas falas, bem como outras expressadas ao longo das discussões, demonstraram que, apesar da perspectiva interdisciplinar ter uma boa aceitação no nível teórico, mediante, inclusive, às diversas experiências negativas com a excessiva fragmentação vivenciada pelos alunos e no reconhecimento de que estamos numa sociedade interligada em termos de comunicação, eles ainda possuem uma certa dificuldade de compreender como essa perspectiva pode ser aplicada na prática educativa.

O grupo chegou, enfim, a um consenso em relação ao tema, que poderia ser “Mercado de Trabalho”, dada a relação direta de interesse dos alunos do Ensino médio com essa preocupação, mas ainda ficavam hesitantes devido à insegurança com relação à teoria de Gardner. Para além dessa dificuldade com a teoria das inteligências múltiplas, era perceptível que eles não conseguiam olhar o tema sob diversos aspectos e acreditavam que isso se dava pelo fato de que para eles a teoria não estava muito clara. Eles pensaram diversas vezes em modificar o tema na tentativa de que este seguramente se adequasse à teoria. O grupo demonstrou certo desconforto na discussão, como demonstram essas falas:

*Carlos (sociologia): na minha cabeça ainda não tá claro.*

*Anderson (sociologia): na minha não tá claro, não...*

*Carlos (sociologia): é uma coisa que parece simples, mas pra mim não está sendo...*

*Emanuel (Filosofia): pra mim também não...*

*Carlos (sociologia): eu não sei se é o nosso tema que é por demais complicado...*

*Anderson (sociologia): vamos ver um tema bem mais simples, só pra dar um exemplo aqui, pelo menos mais simples, vê se dá certo.*

Esse desconforto revelou uma extrema dificuldade do grupo em fazer conexões diferenciadas em torno de um objeto, em pensá-lo sobre diversos aspectos, e isso permaneceu presente ainda em muitas discussões. Revelava-se ainda certa dificuldade de quebrar com um pensamento rígido, descortinando novas perspectivas. Sobre esse incômodo inicial, Fazenda (1998, p. 13) discorre:

Um olhar interdisciplinarmente atendo recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas.

Outro elemento bastante evidente, especialmente nas primeiras reuniões, foi a dificuldade de entendimento entre alguns membros do grupo, especialmente a de um aluno específico com os demais. O mesmo reclama:

*Mas, como é q eu vou fazer um projeto se eu não to discutindo... (refere-se ao fato de sentir que não está sendo considerado nas suas opiniões)*

Com relação a isso, o que ficou perceptível é que muitas vezes esse sujeito e os demais alunos estavam falando a mesma coisa, mas não estavam conseguindo se fazer entender. Essa dificuldade me pareceu existir em parte por uma espécie de estranhamento gerado entre eles, o fato de não estarem ainda completamente à vontade com os colegas de áreas diferente e com suas ideias.

No entanto, para a viabilidade de um projeto verdadeiramente coletivo, a necessidade de haver uma democratização nas falas, no sentido mais profundo do termo, se impõe, sob pena de no contrário recair numa perspectiva estratégico-instrumental de interação, na qual o outro é apenas algo do qual me utilizo para chegar a interesses particulares, por isso precisa ser dominado. A esse respeito, Habermas adverte sobre as condições de se estabelecer uma ação comunicativa verdadeira:

Chamo ideal a uma situação de fala as comunicações não podem ser obstruídas pelos influxos contingentes externos, muito menos pelas coações, derivadas da própria estrutura da comunicação. A situação ideal de fala exclui as distorções

sistemáticas da comunicação. A estrutura da comunicação deixa de gerar coações somente se é dada, para todos os participantes no discurso, uma distribuição simétrica das oportunidades de eleger e executar atos de fala (HABERMAS, 1989, p. 153).

Mas o elemento marcadamente mais contundente foi o fato de todos ainda estarem muito confusos com relação ao que seja um olhar interdisciplinar sobre o conhecimento, a contribuição da teoria de Gardner para essa perspectiva e como isso poderia se desenvolver nas disciplinas na escola.

Nas primeiras discussões, eles demonstraram não distinguir bem a diferença entre inteligência, disciplina e como trabalhar a temática, dificultando o entendimento entre eles e da proposta do seminário.

#### 4.1.2 No centro do debate: diversas inteligências, diversas facetas do sujeito.

Em um dado momento dos planejamentos em grupo, foi notável que eles começaram a perceber que inteligências e disciplinas não são a mesma coisa, mas que na verdade o desenvolvimento das demais inteligências proporcionam um outro perfil de sujeito, mais apto à criatividade, mais flexível, que consegue integrar melhor os diversos saberes nas práticas em que estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, o sujeito que trabalha melhor suas diversas inteligências estaria mais apto a desenvolver uma postura inter e transdisciplinar, como transparece essa fala:

*[...] a gente vai trabalhar com diversos tipos de inteligência, que pressupõe essa ampliação de visão e ao mesmo tempo, [o sujeito torna-se] mais criativo, né? E também a essa nova dinâmica do mercado que exige a cada dia de nós, diversas formas, diversas maneiras de se inserir nele; de ir para um lado, ir para o outro, fazer isso, fazer aquilo, reaprender, aprender, esquecer, aprender de novo, enfim... e não se faz isso adestrando.*

Os alunos reconheceram ainda que o desenvolvimento de determinadas inteligências não é incentivado pelo fato das pessoas ainda não perceberem a amplitude de suas contribuições. Muitas vezes, não é perceptível que as contribuições de determinada atividade que aparentemente contempla apenas uma dimensão da inteligência não tão valorizada, como no caso da música, pode ter um alcance muito maior:

*Carlos (Sociologia): São duas perspectivas, assim, muito simples, por exemplo, 'o saber de música é desnecessário'...*

*Fernando (Letras): teoricamente é o que é batido, né... as artes em geral, essa parte...*

*Carlos (Sociologia): É usado pra 'passar o tempo', pra sociabilizar, mas não entendido como uma inteligência, como uma habilidade...*

*Fernando (Letras): como algo útil...*

*Carlos (Sociologia): é, que terá uma utilidade. Na minha vida eu não teria sido nada, se eu não tivesse ido para o teatro, por exemplo. [...]*

*Fernando (Letras): por que tu falou isso né, música... daí eu já fui apreendendo mais pra artes e tal, aí partindo daqui, como é que isso aí influenciaria positivamente ou negativamente pra alguém dentro desse âmbito [mercado de trabalho]?*

*Carlos (Sociologia): [...] por exemplo, em música, o quê é que ele chama de inteligência (ele lê): "É a inteligência que permite organizar sons de maneira criativa." [...] Como é que isso é importante no mercado de trabalho? Ta aí um desafio. Eu acho que pra você ter sensibilidade pra trabalhar outros temas, ter abertura para outros temas, por exemplo, você compreendendo o som, tendo dimensões de partitura, enfim, na minha cabeça isso é um processo que demanda muito esforço intelectual. Eu não sei como é que a pessoa faz esse esforço todo e não consegue fazer esse mesmo esforço associando outros temas.*

As falas descritas acima abrem espaço para a compreensão de que não só uma dimensão da inteligência pode perpassar diversas atividades profissionais, mais que determinados saberes oriundos de um campo disciplinar podem auxiliar no desenvolvimento de atividades em outro campo disciplinar, ou seja, a interdisciplinaridade também torna fecunda e mais rica a minha especificidade.

Cada disciplina observada precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p.18).

Desse modo, o que podemos observar é que se incorporamos o conhecimento disciplinar que possuímos ao próprio movimento da vida, este não só se tornará mais significativo, como também naturalmente estenderá seus braços e dará as mãos a outros conhecimentos e saberes específicos naturalmente inseridos no fenômeno qualquer que se queira observar.

Outro elemento pontuado foi o de que eles construíram a compreensão dessa proposta também a partir das vivências de suas trajetórias pessoais, como demonstra esse relato da história de vida desse aluno:

*Como, por exemplo, no teatro, eu não faço teatro, não serei profissional, não tenho como ser, não tenho talento, não tenho nada, mas pra mim essa experiência foi importantíssima pra aprender a ler de fato, ter uma dinâmica de leitura, ter curiosidade, querer saber das coisas, descobrir que o mundo é muito maior, que eu tenho que querer saber sempre, tenho que investigar sempre, essas questões todas. E foi imprescindível pra eu escolher minha profissão, de tá sempre perguntando, sempre curioso. No meu caso pessoal serviu pra isso.*

A fala desse aluno demonstra que, para além dos conhecimentos disciplinares, alguns saberes, como os da trajetória de vida do sujeito, constituem-se como elemento agregador na compreensão interdisciplinar de mundo, pois ensinam a olhar a vida a partir das experiências vividas, que são imbuídas de sentidos para o indivíduo e não apresentaram-se fatiadas, desagregadas em seus diversos elementos heterogêneos. Esse olhar integrador será característica fundamental no desenvolvimento do trabalho docente desse ator, quando o mesmo for se deparar com as complexas nuances que o processo de ensino/aprendizagem demandará.

#### 4.1.3 Fugir do aparente

No decorrer das discussões do grupo com fins no planejamento, um dos membros do grupo, o aluno da Filosofia, demonstrou ter uma contribuição substancial tanto na mudança de percepção que a equipe estava tendo, como para tornar mais objetivo o processo de planejamento do seminário temático.

Antes, o grupo estava no movimento de procurar profissões que se adequassem à determinada inteligência. A intervenção do aluno da Filosofia foi importantíssima para reorientar, invertendo esse movimento, como mostra a fala a seguir:

*Emanuel: Dentro do que eu entendi dessa proposta educacional, a gente não tem que interligar uma profissão à inteligência, como parece que vocês estão querendo fazer. A gente tem que distribuir a inteligência sobre isso, por exemplo, a pessoa tem uma inteligência interpessoal, então eu não vou adaptar a profissão a essa inteligência não, a inteligência que eu tenho vai abranger o que já é natural naquela profissão. Então, ela vai ser descrita através daquela inteligência. É assim ou como é? [...]*

O aluno da filosofia preparou uma tabela com cada inteligência e com sugestões de profissões onde cada inteligência aparecia, bem como sugestões de atividades a serem propostas nas escolas de modo a proporcionar momentos de reflexão aos alunos numa perspectiva mais integrada.

Esse momento pontuou, para nós, de maneira bem enfática, que na discussão coletiva, procurando-se uma direção, vence o argumento mais forte. Mas não vence no sentido de dominar as demais pretensões argumentativas presentes no grupo, mas sim no sentido de orientar a práxis a partir da proposição que pareceu mais significativa a todos.

O acordo não pode ser, sob nenhuma hipótese, fruto da coação, pois é válido se alcançado por intermédio do reconhecimento mútuo de pretensões de validade. O ouvinte, ao reconhecer uma pretensão, não só entende a oferta, mas compreende as razões aduzidas aos atos de fala, aceitando ou rebatendo sua validade [...] O entendimento depende da oferta inerente ao ato de fala, das pretensões de validade, bem como das razões que justificam tais pretensões. O falante pode motivar um ouvinte a aceitar a oferta, por que 'pode garantir que, em caso necessário, aporta as razões convincentes, capazes de resistir a uma possível crítica do ouvinte à pretensão de validade'. Nesse sentido, a simetria é uma exigência transcendental, por que o êxito dos atos de fala não se processa com base em uma relação de poder, mas na validade compartilhada entre todos (PIZZI, 2005, p. 125).

A partir dessa proposta trazida pelo colega, eles passaram a fazer o exercício de pensar a relação das inteligências com as profissões, propondo pensar em profissões menos óbvias a determinadas inteligências<sup>11</sup>, de modo a ir mais fundo na descoberta dos diversos saberes que aquela profissão pode demandar. Eles se propuseram a olhar além do aparente:

*Carlos (sociologia): [...] Então a gente podia propor mais umas três profissões bem difíceis, em que a gente pense em situações que necessitem de um poder importante de relação? [...]*

*Fernando: seria assim uma profissão mais no âmbito individual, que foge um pouco disso...*

*Carlos (sociologia): que pode parecer individual, mas que não é. Seu sucesso depende também da relação com o outro...*

Esse combinado de procurar profissões menos óbvias para analisar a luz das inteligências partiu da crença que o grupo desenvolveu de que não conseguiriam chegar a uma perspectiva interdisciplinar se focasse seus olhares apenas no aparente, do que já estava

<sup>11</sup> A intenção do grupo, nesse sentido, era de buscar exemplos de profissões dentro do mercado de trabalho e olhá-las sob o prisma das diversas inteligências de Gardner, buscando perceber em determinada profissão os tipos de inteligência que eram trabalhadas. Fizeram isso buscando em cada inteligência pelo menos três exemplos de profissão que demandava aquela inteligência. Nesse momento específico, eles acordaram que buscariam exemplos de profissões para determinada inteligência menos óbvia, como, por exemplo, o músico que além da inteligência musical, lança mão da corporal-cinetésico para postura e resistência física em maratonas de shows.

naturalizado na imagem que tinha de determinada profissão específica, mas precisava olhá-la mais a fundo, percebendo outras facetas que nesta pode assumir.

Uma característica marcante desse grupo é que, mesmo com muitas discussões que por vezes geraram impasses, eles sempre buscaram o consenso. Só aprovavam uma decisão, um passo a ser dado no planejamento, se todos estivessem de acordo, como demonstram nessas falas quando estavam pensando nas profissões que iriam utilizar e explorar como exemplos na execução do seminário:

*Emanuel (Filofofia): Sim, vamos não só dar exemplos, mas decidir...*

*Carlos (sociologia): sim, “linhas de produção” é consenso?*

*Os demais responderam: consenso*

*Carlos (sociologia): “construção: o pedreiro e os demais profissionais” é consenso?*

*Os demais: consenso.*

O que nos foi perceptível no acompanhamento desse processo é que ao longo do seu desenvolvimento não existiu apenas um consenso final, mas sim uma série de consensos que foram sendo estabelecidos, sem os quais a proposta não poderia vir a conhecer desdobramentos.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, dá fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (FAZENDA, 2008, p. 22)

Tais consensos se deram desde a consonância teórica ampla e o desejo de viver uma proposta integradora como esta até elementos mais burocráticos, tais quais a maneira como se iria trabalhar a divisão de atividades, os combinados entre horários, estabelecimento de prazos entre o grupo etc.

Sem esses acordos realizados pelo grupo, não se faz possível que o mesmo entre em uma sinergia que culminará em uma produção comum, uma práxis intersubjetiva. E isso é um trabalho que leva algum tempo, exige paciência, disposição e humildade. Por essa razão, facilmente é abandonado por quem se aventura nesse empreendimento ou, pela mesma razão, nem é iniciado. Nesse sentido, corroboramos com Japiassu de que isso precisa ser um

processo mediado institucionalmente, no caso da Educação, previsto como uma prática curricular:

A única solução viável e eficaz para os perigos que a especialização crescente das disciplinas não pode deixar de tr é a cooperação dos especialistas num trabalho realizado em equipe. Contudo, esse trabalho não pode ser resultado de um espontaneísmo qualquer. Só revela sua fecundidade e sua eficácia na medida em que for *institucionalizado* . Em outras palavras, é imprescindível que a equipe de trabalho se confira uma *organização* e estabeleça as *regras metodológicas* mínimas e comuns a que deverão submeter-se todos os componentes do empreendimento interdisciplinar. [...] O fato de pesquisadores, cada um representando uma ciência humana, encontrarem-se reunidos e ‘concertados’ numa mesma equipe de trabalho e no interior de uma mesma intuição ou organização, para o estudo e a solução de um mesmo problema, favorece inevitavelmente as trocas, os intercâmbios, os confrontos e o enriquecimento recíproco (JAPIASSU, 1976, p. 126)

#### 4.1.4 Diversas áreas, diversos saberes: em foco a docência.

Após um período de amadurecimento das discussões e entrosamento entre os participantes, foi perceptível que o grupo apresenta-se muito mais integrado, os sujeitos estavam até mais espontâneos entre si e o consenso foi estabelecido com mais facilidade. Outra coisa observada é que foi cada vez menos aparente a diferença entre os cursos na fala deles, principalmente porque no planejamento das atividades, que hipoteticamente eles poderiam fazer na escola, todos se colocaram como professores, como demonstrou essa fala de um dos integrantes:

*Carlos: a gente tá pensando nessa série de atividades como se fosse pra desenvolver numa turma toda. Todos nós estamos aqui, cada um de uma área diferente, em que a gente talvez esqueça um pouco das nossas disciplinas ou trabalhe dentro das nossas disciplinas esse plano.*

À medida que o grupo foi se envolvendo e comprometendo com o objetivo comum – nesse caso, o planejamento de uma ação que tem a docência como elemento comum a todos –, as tensões originadas pelas diferenças entre áreas foi ficando cada vez menos aparente. Não se trata do estabelecimento de um pensamento homogêneo pelo grupo, mas a convergência de esforços, tendo a comunicação como mediadora, tornou a proposta por eles desenvolvida mais coesa. Esse resultado só pode ser alcançado a partir de uma prática constante de diálogo entre humanos e, por conseguinte, envolvendo disputas, estranhamento,

pelejas, mas também reflexões, desejos de cooperar, desejos de se entender. Esses são os elementos abarcados por uma ação comunicativa voltada para a Educação, segundo Martinazzo (2005, p. 206).

A Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é resultante do exercício argumentativo da razão processual, capaz de promover a interlocução de saberes complexos sempre em reconstrução nos diferentes campos da cultura, da sociedade e das estruturas da personalidade. Uma Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo é, portanto, eminentemente fruto de uma relação intersubjetiva, de uma ação interativa de troca, de diálogo, de socialização, de construção de identidades e de solidariedades.

Outro aspecto interessante na observação dessa reunião foi a preocupação de se pensar em atividades para a escola, de caráter colaborativo, e a relação que os mesmos fizeram de que muitas vezes a excessiva divisão pode provocar fragmentação na construção do conhecimento, como demonstra esse argumento:

*Daí porque eu acho que a gente não tinha que apostar em atividades compartimentadas. Tentar apostar em atividades que a gente pudesse trabalhar com toda turma, porque senão a gente reforça a lógica da fragmentação, por mais que a proposta pedagógica seja bonita e interdisciplinar. [...]*

Essa percepção desenvolvida pelo grupo, tanto no sentido teórico como na prática que estavam vivenciando, demonstrar estar em consonância com a proposição de Japiassu (1976, p. 32) sobre a natureza de um projeto interdisciplinar:

Consideraremos o interdisciplinar no contexto das chamadas “pesquisas orientadas”, concertação ou convergência de várias disciplinas com vistas a resolução de um problema cujo enfoque teórico está de algum modo ligado ao da ação ou da decisão. Ele será analisado tanto em seu aspecto teórico, cujo progresso dá sempre lugar a aplicações, quanto em seu aspecto prático, cujo desenvolvimento permite novas elaborações teóricas.

De uma maneira geral, o grupo pareceu entusiasmado com essa proposta, que para eles é nova, ao mesmo tempo que algumas vezes ainda deixava transparecer uma certa reticência quanto à sua aplicabilidade no sistema de ensino que temos hoje:

*Carlos (sociologia): Então a percepção que eu tenho é que se a gente vai dizer pra esses garotos do ensino médio que o mercado de trabalho é amplo e exige vários de você. E você pode ser ‘muitos’ para o mercado de trabalho, e como é que você é ‘muitos’? Desenvolvendo várias habilidades e tentando desenvolver outras [...]*

*Marcos (sociologia): Então assim, por mais ambicioso que seja, tem que ser um que abarque o que a gente quer...*

*Carlos (sociologia): Isso é o que me angustia...*

*Marcos(sociologia): Cara, porque é o seguinte, um projeto desse aqui pra nós aplicarmos na escola hoje, seria muito difícil... do jeito que a gente quer, mas não temos que fazer um projeto bom?*

*Carlos (sociologia): É, mas do jeito que está eu acho que é possível. Eu acho que nós não estamos sendo muito ousados não... porque essa proposta é diferente, eu nunca vi.*

A respeito do desejo de aplicar essa proposta interdisciplinar na escola e, ao mesmo tempo, das angústias descritas pelos alunos nas falas acima, Japiassu (1976, p.139) enfatiza que atualmente se impõe o delineamento de uma nova pedagogia devido ao estado patológico de fragmentação do saber, postulando:

Quanto na nova pedagogia, deveria fundar-se sobre a oposição à formação demasiado especializada de uma propedêutica interdisciplinar. Assim, ao invés de encerrar desde o início os futuros pesquisadores [e professores] no espaço deste ou daquele compartimento do saber, valeria muito mais à pena que os situássemos no horizonte do fenômeno humano. Em seus trabalhos ulteriores, teriam a vantagem de preservar a preocupação pela interdependência dos conhecimentos. Portanto, trata-se de submeter desde já os futuros pesquisadores a uma pedagogia da unidade das ciências humanas, de insistir sobre a solidariedade e complementaridade das diversas ordens do saber e de reagir contra todos os particularismos e sectarismos intelectuais, contra barreiras culturais, para abrir-nos a um universalismo bem mais amplo e arejado do conhecimento.

As discussões travadas por esse grupo de alunos pelo desenvolvimento de uma proposição interdisciplinar no seminário temático trouxeram bastantes elementos para reflexões acerca do que conseguimos captar como observação. Assistimos nessa observação, em meio aos diálogos, entraves e consensos, o delineamento de *significados* para o grupo construídos intersubjetivamente.

No entanto, a percepção de alguns silêncios, recuos, expressões e falas pouco precisas nos levaram imediatamente ao momento seguinte, que já tinha sido previsto em nosso roteiro de pesquisa, mas que ao término desse processo coletivo evidenciou-se para nós ainda mais como necessário.

Desse modo, partimos para a entrevista individual semiestruturada no intuito de tentarmos captar, a partir das falas de cada sujeito, os *sentidos* que estes conseguiram construir pra si acerca dessa experiência no decorrer de todo esse processo intersubjetivo. Esse é o corpo da análise que se desenvolverá no próximo tópico.

## 4.2 Construção de sentidos dentro de uma concepção interdisciplinar desenvolvida coletivamente: o que dizem os sujeitos?

O trabalho de análise com os dados nesse tópico se dará de forma semelhante ao do tópico anterior. Apesar de ter realizado as entrevistas a partir de um roteiro pré-estabelecido<sup>12</sup>, por se tratar de uma entrevista semiestruturada outras questões foram surgindo no decorrer das falas e optamos por uma flexibilidade em abordar outras questões quando julgávamos necessário.

Em alguns casos, algumas respostas dadas pelo sujeito contemplavam mais de um tópico e, em outros casos, fazia-se necessário procurar formular a pergunta de outra maneira para que houvesse a melhor compreensão do ponto que desejávamos desvelar. Desse modo, a partir do material que coletamos em mãos, procedemos a uma divisão das respostas em tópicos temáticos de modo a organizar melhor os dados e destacar as questões mais recorrentes nas falas dos sujeitos.

### 4.2.1 Contribuições do seminário para uma perspectiva epistêmica...

Dentro dos tópicos que nos propusemos a abordar nas entrevistas individuais, delimitamos a questão de como esses sujeitos compreendiam sua concepção sobre o modo como percebem o conhecimento a partir da experiência do seminário. Não que acreditássemos que tivesse havido uma mudança radical na maneira como estes lidavam com o conhecimento a partir dessa experiência, mas desejávamos ouvi-los discorrer sobre as impressões e contribuições que essa vivência havia deixado nesse âmbito.

Dentre os elementos destacados, salientamos os contidos nessas falas que nos pareceram mais interessantes:

*Samuel (Química): As contribuições que teve a partir daquele seminário foi de ampliar a visão de que a gente pode abordar uma certa disciplina de diversos pontos de vista. Isso aí induziu mais a gente a ter essa capacidade de visualizar as coisas de vários ângulos, a ter*

---

<sup>12</sup> As questões abordadas no roteiro da entrevista semiestruturada da encontram-se no capítulo anterior, na página 50.

*interdisciplinaridade com relação a minha própria disciplina que no futuro vou lecionar, com a química, que a gente pode ver de vários campos, tanto da história, como no campo da biologia, da geografia, eu achei isso muito interessante. Acho que foi um conhecimento muito interessante, e que tinha dentro de mim, só que pequenininho, que a partir disso aí foi aumentando e tá sendo ampliado.*

*Carlos (Sociologia): [...] O que é que eu ia fazer num curso com três ciências, que aparentemente poderiam ser distintas, embora tivesse o mesmo sujeito em estudo, que era o homem? Como é que eu poderia articular? Aí depois eu fui entender que a articulação entre o que a gente aprender, entre os vários saberes, é extremamente importante. O primeiro desafio disso é eu aprender no meu curso, a articular, por exemplo, o quê é que é a antropologia, a ciência política e a sociologia tem em conjunto? Ou separadamente? O quê é que elas traziam? O quê é que eu poderia articular dessas determinadas áreas pra compreender determinadas situações, se analisar na vida social, na sociedade, e aí então articular as coisas. Nas leituras eu descobri essa historia de articular as coisas importantíssimas, interrelacionar, né. O conhecimento entre suas varias disciplinas, como é que uma acaba contribuindo com a outra pra gente descobrir ou melhor compreender, já que para o real é infinito; como é a gente juntava tudo isso pra compreender as coisas, o homem, a natureza, enfim, essa relação dialética aí constante. E no trabalho também, o desafio era, a partir de um mote geral, conjugar com um monte de áreas distintas, com interesses pedagógicos e também disciplinares distintos... como é que a gente ia conjugar? No final, eu senti que a gente teve um bom resultado, com todas as discussões com tudo isso e foi na pratica a efetividade de tudo [...] Então, no final, eu acho que no campo do conhecimento eu vou acreditar mais nisso, de que é importantíssimo pensar com os outros, e com o olhar do outro e com o saber do outro, com a área que o outro se concentra pra estudar e que a gente compreende o... o todo não, por que o todo a gente não vai compreender, mas que a gente compreende melhor as coisas, tem uma visão mais integrada da coisas, mais ampliada. E eu vou levar isso para o meu curso, pra minha área especifica, pra minha especificidade, mas com esse aprendizado.*

As falas destacadas acima possuem dois aspectos em comum: o surgimento de uma nova compreensão de que podemos e devemos procurar olhar o específico sob diversos ângulos, de modo a tornar o conhecimento mais condizente com a realidade; e o desejo desses sujeitos em levar esse novo olhar para as suas áreas específicas. Para Fazenda, essa perspectiva vai fomentando no professor-pesquisador os questionamentos, o desejo de redescobrir o seu objeto através da pesquisa e da critica, configurando aos fenômenos um sentido de provisoriedade, assim como provisórios são os fenômenos no mundo.

Poder observar sobre variadas óticas vai despertando no investigador o gosto pela dúvida, pela pesquisa, incitando-o a percorrer novos caminhos teóricos para explicitação do real. Colocar em dúvidas teorias construídas a partir de uma atitude disciplinar não significa isola-las ou anula-las, mas enfatizar nelas seu caráter de provisoriedade. Essa provisoriedade justifica-se pela complexidade dos fenômenos envolvidos nas ocorrências em sala de aula. A atitude interdisciplinar visa, nesse sentido, uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual, na forma como vem se configurando, disciplinarmente. Partindo da dúvida, a postura interdisciplinar procura reindagar as certezas paradigmáticas resultantes das teorias

que configuram a atual ciência escolar, e mais, procura considerar como fundamental à construção dessa ciência, a pesquisa criteriosa sobre as ações comprometidas ocorridas em sala de aula. Essa forma de pesquisa permitirá extrair do cotidiano de práticas bem-sucedidas os fundamentos de novas teorizações (FAZENDA, 2010, p. 62).

Ademais, para além dessa postura crítica e de pesquisa do professor a partir das vivências em sala de aula, essa perspectiva não anula as contribuições disciplinares, mas fortalece-as, tornando-as mais inteligíveis à medida de sua disposição em mostrar seu elo com as outras:

A polêmica sobre as comparações entre disciplina e interdisciplina nos conduz a uma nova forma de acesso ao real, de inteligibilidade, em que as noções de parte e todo adquirem distinta abordagem. Essa nova abordagem é possibilitada ao submete-la a um tratamento eminentemente pragmático, em que a ação passa a ser o ponto de convergência e partida entre o fazer e o pensar da interdisciplinaridade. Essa postura ou atitude pragmática devolve à identidade às disciplinas, fortalecendo-as. Porém, segundo Bottomore, esse fortalecimento vai muito mais depender do desenvolvimento sistemático da referida disciplina, do quanto estiver madura para relacionar-se com as demais (FAZENDA, 2010, p. 68).

Para nós, durante o acompanhamento do processo de planejamento coletivo do seminário temático, não havia ficado completamente claro como cada aluno vinha repensando essas questões concernentes à construção do conhecimento no nível individual, que reflexões, sentidos e mudanças aquelas discussões estavam operando. As falas dos alunos nos oferecem algumas pistas:

*Emanoel (Filosofia): Isso é interessante demais, e para você ver que não existe essa coisa de: “Eu sei isso” ou “sei aquilo” não! Estamos num universo e temos a capacidade de compreendê-lo, se não tudo pelo menos um pouco de tudo dessa realidade e cada um de nós temos essa potencialidade, precisamos para isso simplesmente ter desenvolvido isso, e vi nessa experiência a melhor maneira de desenvolver isso. Às vezes a gente pensa que: eu não sei nada disso de matemática! Mas quando você está nesse contexto acaba descobrindo que não era você, era que você não sabia como estimular essa sua capacidade, esse seu raciocínio, entendeu?*

A esse respeito, pelo conteúdo das respostas nas entrevistas, nos pareceu, de maneira geral, que os sujeitos posicionavam-se como bastante receptivos e confiantes em relação ao fato de que essa nova abordagem proporciona uma aprendizagem verdadeiramente significativa, se desenvolvida como postura epistêmica.

#### 4.2.2 Contribuições de uma concepção interdisciplinar para o campo pedagógico...

Outro tópico por nós abordado junto aos sujeitos diz respeito às suas percepções acerca das contribuições que essa perspectiva pode oferecer ao campo pedagógico. Para o aluno da Filosofia, a grande contribuição para o campo da educação, nessa perspectiva, é a de que torna o processo de ensino/aprendizagem mais significativo, pois ao olhar um objeto como pertencente a uma totalidade, se desenvolve uma aprendizagem a partir dos pressupostos da realidade:

*Emanoel (Filosofia): Não tem com eu não pensar na realidade. É um encontro com a realidade mesmo, é você ver a aprendizagem, o ensino ser colocado no seu devido lugar, como deve ser, não sei se isso vai ser possível isso ser aplicado na educação, pelo menos no nosso país, não sei. Mas sei que com o pouco que vi fiquei fascinado. Eu acho que funciona, é questão de realidade mesmo, é você colocar realidade e com isso conseguir vê-la sem muito esforço, sem elaboração teórica, sem força de barra, isso vai acontecendo naturalmente pela própria dinâmica do aprendizado...*

Nessa mesma linha de raciocínio, o aluno da Sociologia argumenta que seu grande achado é justamente essa percepção de que se aprende de fato integrando os vários conhecimentos e que é preciso superar a compartimentação do saber:

*Carlos (Sociologia): Quando eu fiz as leituras e quando a gente tava montando o projeto eu me perguntava e foi uma preocupação do nosso grupo pensar na operacionalidade disso. E aí na operacionalidade eu pensava em duas coisas, a ideal de como é que isso poderia ser aplicado e também que importância teria aquilo se eu tivesse vivenciado. Fiquei nesse paralelo quando ficava pensando nas coisas. Se eu tivesse tido essa dimensão no meu ensino básico, de compreender essa dimensão interdisciplinar, pra compreender a importância de aprender, por que é que é importante aprender? [...] Então na área de educação é importantíssimo, compreendo que é importante exatamente pra isso, eu vou repetir o que eu disse, por que pra mim é o grande achado da disciplina, compreender por que as coisas, compreender por que que esses diversos campo específicos uma hora é bom pensar que eles são importantes juntos, mais do que separadamente. É claro que eles têm suas especificidades, cada um no seu campo, cada um no seu quadrado, mas na hora que a gente precisa compreender as coisas é importante que eles se articulem. [...] E de que são possíveis de se articularem, tendo em vista alguma coisa, em função de alguma coisa e de que tem uma hora que a gente pode olhar pra essa coisa, olhando pra todo mundo ao mesmo tempo, ou articulando todo mundo com suas singularidades. Então eu acho que isso é de suma importância, a gente deixar de aprender compartimentadamente, deixar de aprender em caixinha pra aprender... por que aprender é aprender, aprender matemática, português, etc. que é um processo só. Então esse é o meu achado aqui.*

Nesse sentido, torna-se claro o reconhecimento de que os elementos da realidade não podem dissociar-se tendo como justificativa a melhor apreensão dessa realidade, há que procurar compreendê-la olhando-a na sua totalidade, tendo como instrumentalização teórico-prática a atitude interdisciplinar.

Interdisciplinaridade não é categoria do conhecimento, mas de ação. Seria, parodiando Platão em sua definição de arte política na sua teoria idealista do Estado, a *arte do tecido* que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos. A ação política assegurada contra a irrepreensível contingência do real (FAZENDA, 2010, p. 89).

Abordando outros ganhos obtidos com essa experiência, esse aluno observa:

*Anderson (Sociologia): A educação tem o papel de... a pedagogia que vem da Paideia, criada pelos gregos, que tinha tornar o indivíduo, socializá-lo para seu papel, ensina-se a jurisprudência, modos na mesa, uma série de códigos. A educação tem esse papel, junto com a interdisciplinaridade tem o papel de mostrar como o indivíduo vai se socializar com o mundo, suas relações com as pessoas, a interpessoalidade, a solidariedade, desenvolver a iniciativa, que é muito importante, uma série de capacidades de que ele vai adquirindo através da educação que vai sendo introduzida através da interdisciplinaridade, vai formar esse tipo de indivíduo plural. Um curso de educação para mim é, eu sou voltado a crer nisso, a educação transformadora do indivíduo, uma educação Paulo freiriana, de você dá uma matéria, por exemplo, logaritmo, mas no futuro o que isso vai servir para o indivíduo e a comunidade dele? O que vai servir para uma questão que ele tenha que lidar com um trabalho dele, com a realidade dele? Com a interdisciplinaridade a educação vai ser mais transformadora, o indivíduo vai entender que ele vai ter como transformar a realidade na qual ele está inserido, mas aí a interdisciplinaridade ela possibilita o indivíduo a ter essa abertura a diversidade do conhecimento...*

No sentido exposto pelo aluno Anderson, a Educação como prática transformadora aproxima-se da concepção defendida por Moraes (2005, p. 39), na qual a interdisciplinaridade imbricada com o conceito de transversalidade cumpriria esse papel:

Na prática, a interdisciplinaridade e a transversalidade se fundem, se entrelaçam, numa rede de relações e conexões que ligam os conteúdos disciplinares uns aos outros, inserem estes conteúdos na realidade e no contexto que nos cerca. As palavras-chave são integração, não-linearidade, contextualização, participação, visão crítica e trabalho coletivo.

A autora aprofunda esse papel desenvolvendo o conceito de transversalidade:

Definimos transversalidade como um recurso pedagógico cujo intuito é ajudar o/a aluno/a a adquirir uma perspectiva mais compreensiva e crítica da realidade social, assim como sua inserção e participação nessa realidade. Contrapõe-se à visão alienada e individualista do conhecimento e, através da inserção de temas transversais, relaciona os conteúdos com o contexto que os cerca [...] A finalidade

última dos temas transversais é, portanto, desenvolver nos alunos a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva e que distorcem a visão do homem com relação à natureza (MORAES, 2005, p. 39).

Desse modo, para os sujeitos configurou-se como grande contribuição a percepção de que esse tipo de perspectiva de conhecimento desenvolve o perfil do sujeito plural e que percebendo a realidade na sua inteireza torna-se capaz de conscientemente transformá-la. Nesse sentido, essa educação configura-se como uma prática libertadora.

#### 4.2.3 Diferenças e divergências no processo intersubjetivo...

Como não poderia deixar de ser, instigou-nos, desde o início, o desejo de perceber como cada sujeito lidou com a questão da interação no grupo e que tipo de racionalidade se fazia presente na medida em que tentavam se entender quanto às questões coletivas. A fala do sujeito abaixo, normalmente mais calado durante as discussões de planejamento, revelou elementos que clarificaram para nós seu posicionamento no grupo e indicaram que, quando há a presença de uma voz mais diretiva e se essa liderança não se desenvolve naturalmente tendo o aval de todo grupo, a linha entre o diálogo e a razão instrumental torna-se muito tênue

*Anderson (Sociologia): Eu tenho muita dificuldade de colocar minhas ideias entre várias pessoas, principalmente, sei lá, eu acho que a minha ideia é uma ideia na qual eles já sabem, eu tenho uma dificuldade em relação a isso. Dessa forma eu não expus, muitas vezes que eu deveria ter exposto. Você tinha ali o Emanuel que fala muito, tem o Carlos, que de certa forma ele tem uma certa autoridade e coloca, ele já quer, ele coordenava todas as ações do grupo. E eu ficava muito a margem é porque não conseguia coordenar como o Carlos coordenava, eu sentia dessa forma sem a possibilidade de ter ali uma voz na conversa deles, pois o Carlos já estava ali mandando, coordenando e o Carlos é muito prático, pra ele as coisas são bem práticas, ele usa rapidamente a inteligência, ele é bem prático mesmo, ele não é muito de discutir. O Emanuel já discutia, aí a coisa ia ficando... mas, eu de certa forma não conseguia discutir e ser prático ao mesmo tempo, eu não queria só aquela coisa bem prática e a gente via que o tempo tava passando.*

No entanto, Boufleuer (2001) nos adverte que, como pesquisadores, não podemos querer deduzir, ao analisar de fora uma prática intersubjetiva, se a mesma foi composta predominantemente por uma razão comunicativa ou se predominou a razão estratégica, pois, “mediante engano e auto-engano [dos participantes] surgem as mencionadas formas mistas; e para o observador muitas vezes será difícil fazer uma descrição ou imputação correta”

(HABERMAS, 1989a, p. 456 apud BOUFLEUER, 2001, p.83). Nesse sentido, a análise da prática observada se mostrará para o pesquisador extremamente complexa, pois não poderá fazer uma caracterização a partir de duas racionalidades excludentes entre si.

Desse modo, o direcionamento do processo intersubjetivo, se mais para estratégico, se mais para agir comunicativo, só pode ser imputado sob o ponto de vista de quem participa do processo. O sujeito é que, em contexto de interação, saberá se está adotando uma atitude mais instrumental-estratégica ou mais direcionada ao entendimento.

No caso da interação pedagógica, os sujeitos nela envolvidos, de uma forma ou de outra, acabam encaminhando-se para uma das duas alternativas. Em sua perspectiva, portanto, a ação educativa assume uma forma de agir comunicativo se a opção for por um mecanismo de coordenação que vise ao acordo, ou assume a forma de um agir estratégico, se a opção for por um mecanismo de coordenação baseado na influência recíproca (BOUFLEUER, 2001, p.84).

Outro elemento que apareceu nas falas como entrave ao diálogo diz respeito à dificuldade de se entender com o outro que tem uma postura crítica e filosófica diante do conhecimento próprio de seu campo disciplinar, como é o caso dessa fala do aluno de Química com relação ao sujeito da Filosofia.

*Samuel (Química): Eu senti certa resistência por parte do Emanuel, porque as ideias que foram dadas por mim ele tinha uma contra ideia. Isso aí no começo eu tentei até... houve a resistência mas não foi o caso de aquilo ali criar uma resistência em todo grupo. A gente foi criando aquela afinidade, aquele laço de amizade. Bom já que não foi só comigo, é a pessoa dele mesmo, porque eu acho que por ele ser da filosofia ele tem sempre um questionamento a mais e é sempre um questionamento negativo. Quando você fala: 'eu vou usar lápis', 'mas pra que você quer usar lápis se você pode usar caneta?' Aí ele quer que você dê uma ideia e justifique o porquê. No começo eu achei ele um pouco espinhoso, estranho aquilo ali, mas ele tem até uma certa razão, porque a gente dá a ideia, mas não justifica aquilo ali, a partir daí nós passamos a dar a ideia e justificar o motivo da ideia da gente. Acho que no curso dele trabalha muito esse lado dele, mas deve ser, não sei.*

Essa explanação do aluno da Química demonstra alguns dos elementos que estamos chamando de estranhamento no encontro entre sujeitos oriundos de áreas distintas. Muito provavelmente, na postura do aluno da Filosofia, como observou o Samuel da Química, haja muito de sua personalidade, mas a nossa observação nos permite inferir também que sua postura crítica também advinha da racionalidade que vem desenvolvendo na sua área específica, como também suspeitou seu colega.

O que pode, de início, gerar um incômodo por desconforto os sujeitos da posição teórica em que estavam acostumados, se oferece, depois de algumas discussões, tendo todos

um objetivo comum, como oportunidade de apreensão não só dos elementos teóricos com os quais o outro pode me enriquecer, mas contribui para reflexão e mudança sobre a forma como problematizamos as questões, como parece ter interferido na ótica do aluno da Química.

#### 4.2.4 Delineando uma ação comunicativa a partir de diversas racionalidades...

Abordamos, nesse tópico, as explicações que os alunos foram explanando de como procederam para se entender no processo intersubjetivo. Nesse ponto, as falas pareciam ter bastante consonância em dizer que foi um processo longo, difícil, mas que ao final trouxe bastante satisfação a todos mediante seus resultados, como demonstra o dizer dos alunos:

*Carlos (Sociologia): Porque assim, o que no campo das ideias é legal, a ideia é boa, é bom a gente articular os saberes, a gente se juntar pra poder ter uma dimensão maior das coisas, mas isso na pratica você tem que fazer pactos, acordar, escutar o outro, parar, vê se não é. E o nosso trabalho foi demorado você assistiu isso. Foi demorado e algumas situações meio complicadas. De princípio eu achei que não tava dando, como em algumas situações... no meu curso, por exemplo, eu ficava desacreditando do trabalho em grupo, embora, nós somos iguais nas disciplinas, mas nós temos nossas diferenças e interesses distintos lá e trabalhar em grupo as vezes era complicado. E nesse trabalho, foi o trabalho mais demorado que nós tivemos em grupo de fato, mas que no final deu um bom resultado, pelas disposições que a gente foi construindo e da importância de escutar todo mundo e todo mundo tinha uma proposição importante, a partir de sua área, ou enxergando a do outro, opinando na do outro.*

*Samuel (Química): Os pontos positivos que a gente teve foi o trabalho em grupo, porque o seminário todinho dependeu... o meu trabalho dependeu do meu companheiro, o do meu companheiro dependeu do meu e o meu dependeu do anterior e a gente foi e fez aquele circulo, né? E ele me ensinou que a gente não pode fazer as coisas sozinhos, que embora a gente tenha aptidão para fazer algo pode ser melhorado a partir de conhecimentos com várias áreas diferentes.*

*Emanoel (Filosofia): Foi surpreendente, seria a palavra certa, surpreendente. Interessante, teve a maneira que discutimos as colocações, principalmente eu que tem a personalidade forte, né? E até mesmo pela diferença de conceitos devido às disciplinas. Foi interessante que a gente conseguiu um trabalho no final tão coeso que parecia não ser trabalho de muitos, mas de um só, isso que me surpreendeu.*

*Anderson (Sociologia): [...] a gente juntou no mesmo grupo pessoas que pensavam a ciência de maneiras diferentes, existia pessoas que pensavam através dos números, ou pensavam a ciência mais através da crítica, das classes sociais, da questão da realidade, da divisão do trabalho [...] a gente discutiu bastante, trocamos muitas ideias. Foi interessante o momento inicial, pois achamos que não teria muita aplicabilidade, a gente não via aplicabilidade*

*naquilo. [...] A gente tava analisando cada inteligência tentando colocar uma profissão, uma área e no final acabou que ficou interessante porque a gente conseguiu fazer essa integração das inteligências e conseguiu aplicar essas inteligências, tornar aplicável essas inteligências numa sala de aula. Da forma que a gente fez ficou interessante e no final eu aprendi muito com o grupo [...]*

Para esse aluno, essa experiência lhe trouxe ganhos na maneira como olhará e avaliará o colega e seu saber disciplinar:

*Eu vou falar de duas coisas que você disse que eu falei, mas me ta vindo falar. Um foi sobre o seminário, por exemplo, agora nos estamos em outro tópico do curso que é sobre avaliação. E aí eu fiquei pensando agora como a gente ficava avaliando as outras equipes tentando nivelar. E de que o seminário também foi importante pra isso, não só pra produzir em conjunto, com os outros, com diversos olhares de forma interdisciplinar, uma ideia e um projeto pra ser apresentado, mas também pra olhar para os outros, então esse processo de observação, como eu construo a análise sobre o outro é também uma coisa importante que eu vou levar.*

Todas essas falas dos alunos demonstram que, em meio aos entraves, a estranheza, ao incomodo inicial, a descoberta do outro, do saber do outro, todo esse processo demorado, confuso a priori, inquietante, ao final fez-se gratificante. Os depoimentos de todos os sujeitos, mesmo com algumas impressões diferenciadas na construção dos sentidos subjetivos, que são singulares, demonstraram o sentimento de satisfação e o sentimento de que de fato construíram algo juntos, mais do que um produto ou uma proposta, construíram juntos em meio ‘ao improvável’ um entendimento intersubjetivo.

#### 4.2.5 Crenças e apreensões sobre a possibilidade de uma concepção interdisciplinar na Educação hoje.

Apesar de se mostrarem bastante receptivos a essa perspectiva, os alunos quase que unanimemente demonstraram-se reticentes nas entrevistas quanto à aplicabilidade de uma abordagem disciplinar no sistema de ensino como está configurado na atualidade. Dentre os fatores que mais dificultam a vivência dessa abordagem está o tempo de planejamento dado aos professores.

*Carlos (Sociologia): [...] hoje eu fui à escola pública e aí me aparece que não funciona, essa integração, de sentar na mesa com os diferentes, com suas áreas diferentes, com interesses diferentes e pensar pra essa escola, pra esses alunos esse processo que é comum, não é*

*segmentado. E como é complicado esse dialogo, é um professor que tem 200 horas no estado, aí que dá 25 horas numa escola, 25 na outra, 25 em outra, e ele não senta com os outros profissionais, não tem como pensar nessa questão, ele vai, faz o dele e vai embora. E eu fiquei pensando, eu acho que eu levo isso, como experiência importante pra a minha atividade profissional, pra pautar minha atividade profissional. Mas eu fico pensando no desafio estrutural que a gente vai encontrar, como é que eu vou conseguir sentar na mesa com a minha disciplina com esses profissionais com estudo... não sei.*

*Anderson (Sociologia): [...] será que isso não é apenas utopia, tem alguma aplicabilidade nas escolas? É porque eu vejo um problema sério nas escolas. Os professores hoje, na perspectiva do capital, capitalista, eles têm que trabalhar bastante ganhando pouco, trabalhando de manhã, de tarde e de noite, muitas vezes não tem tempo de planejar uma aula, um tempo que é essencial. Se eles tivessem esse tempo, que deveriam ter para fazer... Como essa aula diferente aqui de didática, com certeza o conteúdo seria muito melhor absorvido pelo aluno, transformando muito mais interessante a aula e para o professor que vai gostar de dar aula naquele momento. Acho que esse formato de aula seria complicado de ser colocado no sistema no qual está inserido o capitalismo.*

Esse aluno da Filosofia faz coro à fala do aluno da Sociologia acima, deixando entender que um dos pontos de principal entrave para essa abordagem é a ausência de políticas que valorizem a docência, capacitem-na e reorganizem o tempo do professor na escola.

*Emanoel (Filosofia): Eu fiquei completamente fascinado com essa proposta. Eu acredito que ela é possível. Não a médio prazo talvez, a curto prazo nem pensar, mas a longo prazo pode sim, se for feito um trabalho de formação de professores, de novos professores e uma reciclagem dos professores atuando e uma nova abordagem do próprio governo, dos homens que fazem as leis, talvez possa isso acontecer.*

Essa organização sistêmica, que termina por emperrar o desenvolvimento de uma nova conjuntura do saber, com suas implicações políticas, econômicas e permeadas por disputas de poder, parece incidir na escola apenas como ponta desse *iceberg*, pois partem de esferas mais amplas, como no caso da academia – nossa instituição detentora do conhecimento por referência, que muitas vezes, através de suas práticas, diretrizes e organizações privilegiam uma configuração de saber extremamente especializada, segmentada, na qual os pesquisadores seguem isolados em seus nichos, certos que estão da legitimidade e status do seu saber. Com relação às posturas acadêmicas, Japiassu (1976, p. 94, grifo nosso) faz uma crítica contundente:

A divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação desse sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos ‘guetos’ universitários.

[...] *Sob pretexto de divisão do trabalho, cada um defende suas posições contra todos os inimigos de fora e de dentro. No espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas em peritos em tática e estratégia, de uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira do que o de avançar a ciência.* O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistrais, *permite ao especialista dividir para reinar.* Ao cantonar-se em sua diminuta parcela do saber, ciumentamente protegida e defendida por uma aparelhagem técnico-metodológica e por uma linguagem hermética, o especialista escapa ao controle, ao confronto, à crítica e a todos os questionamentos que viriam talvez desmascarar a nulidade de seu pequeno ‘iceberg’ de saber flutuando num vasto oceano de ignorâncias.

#### 4.2.6 Aprendizagem significativa através de uma perspectiva interdisciplinar e intersubjetiva...

Mesmo com todas as dificuldades destacadas pelos alunos em torno da efetivação de uma abordagem interdisciplinar, os mesmos destacaram que foi uma experiência que, da maneira como está organizada, proporcionou uma aprendizagem significativa para eles, como demonstram nesses relatos:

*Emanoel (Filosofia): Com certeza. Sempre, principalmente no processo. O processo foi o que tive de mais significativo no meu aprendizado. Eu não tinha conhecimento desse processo, eu poderia até fazer uso inconscientemente né? Na minha vida na faculdade, mas eu não tinha consciência que isso poderia ser sistematizado, ele foi colocado como sistema de um método de aprendizagem e esse método funciona. Esse foi meu maior aprendizado, descobrir esse método na sua prática e na sua aprendizagem.*

*Carlos (Sociologia): Eu tive achados importantes, fiquei feliz com a disciplina, com o que li, interessado em saber de outras coisas. Eu vou levar questões importantes que eu tenho que pensar na minha atividade profissional, mas questões importantes pra minha vida dinâmica, acadêmica, ou pra minhas inquietações, enfim, eu vou, como eu lhe disse, tirei um achado importante, ou pelo menos reafirmei um achado importante, é preciso aprender.*

Essas falas coadunam com uma bonita reflexão feita por Fazenda, na qual demonstra que esse processo intersubjetivo, essas ‘parcerias’, são inerentes à práxis de todo educador, partindo da premissa de que este deve estar sempre incorporando novos saberes, originados do âmago de suas vivências cotidianas e redimensionando os mesmos em vista de seu trabalho com humanos.

A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. Na medida em que

acreditamos que o educador precisa está sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos, verificamos que o tempo para isso é curto, assim como curta é a vida. A vida, entretanto, prolonga-se na confluência das outras tantas vidas, que também são curtas, que também são breves, mas que na sua confluência podem se alongar, se eternizar (FAZENDA, 2010, p.85).

## **ALGUNS PONTOS PARA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS INTERSUBJETIVOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES...**

### *Considerações...*

O desenvolvimento desse estudo nos trouxe algumas questões para reflexão. Não podemos dizer que delimitamos conceituações precisas e acabadas, mas, como a própria dinamicidade da práxis educativa e da perspectiva interdisciplinar, permanecemos em processo de construção. Os dados coletados nas duas etapas da pesquisa, oriundos de nossas perguntas específicas, visaram abordar a construção de significados e sentidos em torno da concepção interdisciplinar, contemplando o subjetivo e o coletivo no movimento do intersubjetivo.

Desse modo, destacaremos alguns elementos que se evidenciaram para nós ao longo desse percurso como pontos importantes a ser considerados. Para tanto, destacaremos essas questões em dois blocos, tal como foi realizado na análise. Nessa primeira parte, desejamos elencar nossos achados em torno da reflexão procedida sob a observação do processo de planejamento do seminário temático dentro da disciplina de didática no tocante à construção de significados coletivos. Na segunda parte desvelaremos algumas nuances presentes nas entrelinhas contidas no olhar subjetivo de cada participante reveladas nas entrevistas individuais.

- ❖ A primeira dificuldade enfrentada pelo grupo no processo intersubjetivo foi o estabelecimento de um objeto comum a todos partícipes. Este entrave se apresentou devido ao fato dessa decisão esbarrar de imediato sobre os interesses particulares de cada um; esses interesses e essa tensão gerada por eles apareceram nas falas de maneira mais ou menos velada;
- ❖ A tensão gerada pelo impasse foi gradativamente dando lugar ao diálogo, pois o grupo percebeu que necessitariam de mais flexibilidade se quisessem levar a termo a proposta do seminário;
- ❖ As primeiras tensões e dificuldades de entendimento demonstraram que para o desenvolvimento de uma proposta como essa, faz-se necessário oferecer um tempo razoável ao grupo, de modo que possam quebrar algumas barreiras existentes, tais como: dificuldades de entendimento na linguagem, percepções epistemológicas distintas, defesa de campos, preconceitos etc.

- ❖ As falas expressadas ao longo das discussões demonstraram que, apesar da perspectiva interdisciplinar ter uma boa aceitação no nível teórico, os alunos ainda possuem certa dificuldade de compreender como essa perspectiva pode ser aplicada na prática educativa;
- ❖ O grupo demonstrou desconforto gerado a partir de uma acentuada dificuldade dos sujeitos em fazer conexões diferenciadas em torno de um objeto, em pensá-lo sobre diversos aspectos, e isso permaneceu presente ainda em muitas discussões. Revelava-se, ainda, certa dificuldade de quebrar com um pensamento rígido, descortinando novas perspectivas;
- ❖ Com relação ao diálogo, ficou perceptível que muitas vezes os sujeitos falavam a mesma coisa, mas não estavam conseguindo se fazer entender. Essa dificuldade pareceu existir em parte por uma espécie de estranhamento gerado entre eles, o fato de não estarem ainda completamente à vontade com os colegas de áreas diferente e com suas ideias;
- ❖ O grupo desenvolveu intersubjetivamente a crença de que as diversas inteligências proporcionam um outro perfil de sujeito, mais apto à criatividade, mais flexível, que consegue integrar melhor os diversos saberes nas práticas em que estão inseridos. Partindo desse pressuposto, o sujeito que trabalha melhor suas diversas inteligências estaria mais apto a desenvolver uma postura inter e transdisciplinar;
- ❖ Outro elemento destacado foi o de que eles construíram a compreensão dessa proposta também a partir das vivências de suas trajetórias pessoais, constituindo esse saber como elemento agregador na compreensão interdisciplinar de mundo. Esse olhar integrador será característica fundamental no desenvolvimento do trabalho docente desse atores, quando os mesmos se depararem com as complexas nuances que o processo de ensino/aprendizagem demandará;
- ❖ Outra questão evidenciada foi a observação de que na discussão coletiva, procurando-se uma direção, vence o argumento mais forte. Mas não vence no sentido de dominar as demais pretensões argumentativas presentes no grupo, mas sim no sentido de orientar a práxis a partir da proposição que pareceu mais significativa a todos;
- ❖ O que nos foi perceptível no acompanhamento desse processo é que, ao longo do seu desenvolvimento, não existiu apenas um consenso final, mas sim uma série de consensos que foram sendo estabelecidos, sem os quais a proposta não poderia vir a conhecer desdobramentos. Tais consensos se deram desde a consonância teórica ampla e o desejo de viver uma proposta integradora como esta, até elementos mais

burocráticos, como a maneira como se iria trabalhar a divisão de atividades, os combinados entre horários, estabelecimento de prazos entre o grupo etc. Sem esses acordos realizados pelo grupo, não se faz possível que o mesmo entre em uma sinergia que culminará em uma produção comum, uma práxis intersubjetiva;

- ❖ De uma maneira geral, o grupo pareceu entusiasmado com essa proposta, que para eles é nova, ao mesmo tempo que algumas vezes ainda deixavam transparecer uma certa reticência quanto à sua aplicabilidade no sistema de ensino que temos hoje.

Essas foram algumas questões trazidas para o debate em torno do desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar nos cursos de formação de professores no âmbito dos processos intersubjetivos. No entanto, com o desejo de tentarmos captar a partir das falas de cada sujeito os *sentidos* que estes conseguiram construir pra si acerca dessa experiência no decorrer de todo esse processo intersubjetivo, procedemos também um outro momento de investigação, a análise sobre os dizeres de cada sujeito com relação aos sentidos que essa experiência coletiva suscitou.

Desse modo, esse segundo bloco dedicar-se-á a apresentar os elementos trazidos durante as entrevistas individuais. Dentre os vários relatos dos sujeitos, destacamos alguns pontos tidos como mais relevantes:

- ❖ Algumas falas destacadas dos sujeitos demonstraram existir dois elementos importantes dentro desse processo intersubjetivo: o surgimento de uma nova compreensão de que podemos e devemos procurar olhar o específico sob diversos ângulos, de modo a tornar o conhecimento mais condizente com a realidade; e o desejo desses sujeitos em levar esse novo olhar para as suas áreas específicas;
- ❖ Observamos também que, para além de uma postura crítica e de pesquisa fomentada no professor por essa perspectiva, a mesma demonstrou não anular as contribuições disciplinares, mas fortalecê-las, tornando-as mais inteligíveis à medida de sua disposição em mostrar seu elo com as outras;
- ❖ Os sujeitos posicionavam-se como bastante receptivos e confiantes de que essa nova abordagem proporciona uma aprendizagem verdadeiramente significativa se desenvolvida como postura epistêmica;
- ❖ Para os sujeitos, configurou-se como grande contribuição a percepção de que esse tipo de perspectiva de conhecimento desenvolve o perfil do sujeito plural e que, percebendo a realidade na sua inteireza, torna-se capaz de conscientemente

transformá-la. Nesse sentido, essa educação configura-se como uma prática libertadora;

- ❖ Algumas falas demonstraram também que quando há a presença de uma voz mais diretiva no grupo, e se essa liderança não se desenvolve naturalmente tendo o aval de todo grupo, a linha entre o diálogo e a razão instrumental torna-se muito tênue;
- ❖ Algumas tensões que foram percebidas devido à diferença de pensamento de alunos de cursos distintos demonstraram que, apesar do incomodo inicial, por desacomodar os sujeitos da posição teórica em que estavam acostumados, se oferece, depois de algumas discussões, tendo todos um objetivo comum, como oportunidade de apreensão não só dos elementos teóricos com os quais o outro pode me enriquecer, mas contribui para reflexão e mudança sobre a forma como problematizamos as questões.
- ❖ Todas essas falas dos alunos demonstram que, em meio aos entraves, a estranheza, ao incomodo inicial, a descoberta do outro, do saber do outro, todo esse processo demorado, confuso a priori, inquietante, ao final fez-se gratificante. Os depoimentos de todos os sujeitos, mesmo com algumas impressões diferenciadas na construção dos sentidos subjetivos, que são singulares, demonstraram o sentimento de satisfação e o sentimento de que de fato construíram juntos algo, mais do que um produto ou uma proposta, construíram juntos em meio ‘ao improvável’ um entendimento intersubjetivo;
- ❖ Apesar de se mostrarem bastante receptivos a essa perspectiva, os alunos quase que unanimemente demonstraram-se reticentes nas entrevistas quanto à aplicabilidade de uma abordagem disciplinar no sistema de ensino como está configurado na atualidade;

Mesmo com todas as dificuldades destacadas pelos alunos em torno da efetivação de uma abordagem interdisciplinar, os mesmos destacaram que foi uma experiência que, da maneira como está organizada, proporcionou uma aprendizagem significativa para eles.

Essa experiência desenvolvida no âmbito de uma disciplina tão significativa para a docência, como a Didática, nos oferece subsídios para uma reflexão sobre o modo como estamos desenvolvendo nossa práxis pedagógica no âmbito das instituições formadoras de formadores, dentro da autonomia relativa que é concedida a todo professor.

Trata-se de uma experiência rica, principalmente por se fazer na esfera do intersubjetivo, que nos auxilia a quebrar as amarras disciplinares e enxergar além da nossa lente disciplinar.

Foi uma experiência isolada, dentro do universo de práticas que são desenvolvidas nos cursos de formação, mas que teve o acaso como possibilitador de um encontro de tantas racionalidades distintas no mesmo espaço formativo.

A professora da disciplina soube explorar essa oportunidade, mas quanta potencialidade para o desenvolvimento de uma formação verdadeiramente integradora, como as práticas sobre as quais os alunos deparar-se-ão no seu futuro profissional, teria essa formação se fosse *intencionalmente* estabelecida dentro de um currículo *institucionalizado* nas universidades?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ——— *Educação e emancipação*. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APOSTEL et al. *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*. Espanha: Tecnos, Unesco, 1983.

BARGUIL, P. M. As raízes e os frutos da disciplinaridade - As sementes de um currículo holístico. In: MORAES, S. E. (org.). *Currículo e Formação docente: um diálogo interdisciplinar*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares para professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução a Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUFLEUER, P. J. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí: 2001.

BORDIEU, P. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CASTELS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DESCARTES, R. *Discurso do Método para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências*. Trad. Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/o-discurso-do-metodo-renedescartes>>. Acesso em: 15 de julho de 2008.

FAZENDA, I. C. A.; ANDRÉ, M. O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar. *Relatório CNPq*, 1991a.

FAZENDA, I. A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau. *Relatório CNPq*, 1991b.

\_\_\_\_\_. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 17ª Ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, L. A.; CARNEIRO, I. M. S .P.; SOUZA, A. Instituição de consensos - O estabelecimento de bases político - pedagógica para a construção de um projeto de formação docente. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). *Anais...* Alagoas/MA, 2007.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n.66, p. 125-140, abril 1999.

GUSDORF, G. *Des sciences de l'homme sont des sciences humaines*. Estraburgo: Editora da Universidade de Estraburgo, 1967.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.

INGRAM, D. *Habermas e a dialética da razão*. Tradução Sérgio Bath. Brasília, 1993.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JANTSCH, E. *Une planification integrante dès "systèmes conjoints" de faits sociaux et technologiques*, documento CERI/HE/CP/ 70. 08.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. *A interdisciplinaridade e a patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *Espaço (INES)*<sup>JCR</sup>, Rio de Janeiro, v. sem., n. 16, p. 53-58, 2001.

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e Transversalidade mediante projetos temáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

PALMADE, G. *Interdisciplinarité et ideologies*. Paris: Anthropos, 1977.

PHENIX, P. *Philosophies of Education*. John Wiley & Sons Inc., 1961.

PIAGET, J. *L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. In : Proceedings. Paris : OCDE, 1972.

PRESTES, N. H. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática In: FAZENDA, I. C. A.(org). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.

SAMPAIO T. M. M. A demanda da emancipação social no pensamento político de Habermas. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, p. 118-119, 145-160, jul. – dez. 1994.

SIEBENEICHLER F. B.; HABERMAS, J. *Razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

TERRIEN, J.; DAMASCENO, M. B. *Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: ANNABLUME, 2000.

TERRIEN, J. Socialização e Emancipação Docente. In. SILVA, A. M. M. et al (orgs.). XIII *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Simpósio, Recife, ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Intersubjetividade e aprendizagem: a apreensão de saberes, sentidos e significados no trabalho docente. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais ENDIPE Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1, p. 1-10.