

INTERDISCIPLINARIDADE, DIALOGICIDADE E LDB, TEMPO E ESPAÇO EM MÚLTIPLAS EXPRESSÕES

João Batista de Albuquerque Figueiredo

Vinte anos depois, constatamos que a LDB ainda hoje está por adquirir materialidade quanto à interdisciplinaridade. Antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996, já tínhamos uma sinalização que apontava para a relevância e pertinência da interdisciplinaridade. Havia forte recomendação para que a mesma pudesse ser incorporada definitivamente no campo da formação docente, da formação humana. Grave conflito de interesses e pretensões.

Ainda hoje, a interdisciplinaridade moureja no campo das intencionalidades. Reinaldo Fleuri (1993), em texto histórico no trato desse tema, intitulado "Interdisciplinaridade: meta ou mito?"¹, trazia como elemento que a conjuntura social mais ampla e a educacional, em particular, eram problemáticas para se experimentar realmente a interdisciplinaridade. Ele destacava também que, paradoxalmente, a interdisciplinaridade potencializara um enorme conjunto de escritos no Brasil, nas últimas três décadas do século vinte. Tratava-se de um debate árduo em torno da conceituação de interdisciplinaridade.

Continuou ele argumentando que, em muitos processos de reforma acadêmica, a interdisciplinaridade apresentava-se como um dos princípios pedagógico-científicos propostos como fundamentais. Mas pergunta: será mesmo uma meta viável na estrutura acadêmica vigente? Como evitar que se torne mais um mito ao invés de um fato?

¹ Artigo elaborado com base no texto-roteiro da aula apresentada como prova didática do Concurso a Professor Titular em Fundamentos Epistemológicos da Educação, realizada dia 26 de maio de 1993.

Fleuri (Op. Cit.) nos disse que esse mito serviria para camuflar contradições estruturais da prática pedagógica e científica, na manutenção de regras instituídas por um jogo desigual de saber-poder. Para ilustrar, afirma o número significativo de publicações num pequeno lapso de tempo e cita o trabalho de mestrado de Serrão (1994), na qual a autora relaciona 116 textos publicados entre 1990 e 1993. Destaca que a maioria desses textos traz como referência de base a teoria propostas por Hilton Japiassú (cuja primeira publicação sobre o tema foi “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, em 1976) e de Ivani Fazenda (cujo trabalho de mestrado foi publicado em 1979, sob o título “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?”).

Nesse exercício historiográfico, informamos que naquela época, segundo Fazenda (1979), interdisciplinaridade era tema bastante presente e controvertido na Europa e Estados Unidos. Ela afirma que a busca de uma bibliografia especializada no assunto revelou a ausência de textos nacionais ou estrangeiros nas principais bibliotecas e livrarias de São Paulo e Rio de Janeiro. Ivani Fazenda destaca que somente foi possível conhecer a bibliografia estrangeira existente a partir do lançamento da obra pioneira no Brasil, no trato desse tema, por Japiassú.

Lembramos, com base nos estudos da autora citada, que o movimento em torno da interdisciplinaridade surgiu na Europa (principalmente na França e na Itália) na década de 1960, época em que os movimentos estudantis problematizavam a lógica hegemônica e reivindicavam um novo ordenamento para a universidade e escola. Naquela conjuntura, Georges Gusdorf, filósofo e epistemólogo francês, em 1961, apresentou à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, associado a importantes estudiosos, dentre estes Jean Piaget.



Vale salientar que a maioria desses pesquisadores foi marginalizada, no contexto de então. Isso se deveu essencialmente com base nas argumentações conceituais. Embora, em nosso entendimento, as causas reais se ligavam aos pressupostos da modernidade/colonialidade, da base de uma sociedade predominantemente capitalista e que se apoia nos princípios de uma epistemologia única, que traz como princípio a fragmentação, a hierarquização, dentre outros.

Para Serrão (1994), a controvérsia principal quanto ao conceito de interdisciplinaridade ocorria no debate entre vê-la como atitude, postura, novo modo 'de ser e ver o mundo', enquanto outros a rechaçam, por entendê-la como mais um 'modismo' caracterizado pelo desprezo de certo rigor científico, como também pela desconsideração dos determinantes históricos, sociopolíticos, culturais e psicológicos que configuram o mundo.

No trato dessa conceituação, essa também continua como uma tarefa inacabada, pois até o momento continua uma polifonia e imprecisão na tentativa de se definir o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre várias disciplinas (FLEURI, 1993).

Em nosso entendimento, bem antes disso, Paulo Freire já havia orientado para necessidade de uma práxis comprometida com a perspectiva de totalidade formadora, de uma formação "integral". Nisso, constatamos uma correlação com a interdisciplinaridade, com a contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem. Pois, segundo Paulo Freire, se torna inadequado um ensinar que desconsidere a realidade d@s² educand@s.

² Com o "@" utilizamos simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de usar os substantivos e complementos nominais no masculino, gramaticalmente correto, utilizamos este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico.

Nessa direção, em busca de um conceito, ao se questionar o que é interdisciplinaridade, começamos por retomar um debate precursor. Disse, então, Fazenda (1979) que a interdisciplinaridade era utilizada como remédio para a fragmentação do conhecimento. Fala de reciprocidade, mutualidade, ruptura com a lógica hierarquizante do conhecimento, na coprodução, na intersubjetividade, sensibilidade. Isso tudo implica, numa formação habilitadora desse processo. Diz também que a interdisciplinaridade exige ser vivida e praticada para ser aprendida. Ou seja, requer uma pedagogia da comunicação.

Ela informa ainda que a atitude interdisciplinar decorre naturalmente do próprio ato de conhecer. Nesse movimento, se destaca a integração das disciplinas para sua efetivação. Porém, isso deveria ser pensado para além dessa integração de conteúdos ou métodos, tendo em vista um conhecer global. Pressupõe novos questionamentos, novas buscas, com fins na transformação da própria realidade, como nos diria Paulo Freire (1983).

Nesse relato histórico, lembramos que Japiassú, ao decidir investigar a Interdisciplinaridade, frequentou durante dois anos, no final da década de 1960, o espaço onde a Teoria da Interdisciplinaridade estava sendo gestada, o laboratório de Jean Piaget. Nessa convivência, a intenção era compreender a discussão que pairava entre os acadêmicos sobre o valor do conhecimento específico das ciências e a possibilidade de extrapolar seus limites. Sobre isto, Fazenda (1979, p. 18) informa que

[...]. Piaget cria o conceito de transdisciplinaridade, imaginando com ele, a possibilidade de transgressão dos principais paradigmas fechados das ciências convencionais da época.

Segundo ela, essa ideia se respaldava em argumentos propostos por GUSDORF, ao acreditar que isso seria essencial

para uma existência mais humana, em algo que também nos remete a Freire (1983).

Fazenda (1979, p. 18 e 19) lembra que vários dos primeiros adeptos dessa abertura de fronteiras, "... pagaram com a vida 'acadêmica', mais ou menos como Sócrates, que preferiu tomar cicuta a sucumbir ao direito de um pensamento livre". Ela diz que, apesar disso, Georges Gusdorf – um desses marginalizados – que como Piaget foi precursor nos estudos da Interdisciplinaridade, é seu mestre e de Japiassú.

Para ela, as obras de Gusdorf são expressões autênticas na recuperação da essencialidade do ser humano. Gusdorf acreditava que mais vale uma cabeça bem formada, do que uma cabeça deformada por excesso de saber inútil. Para ele, é importante a coerência entre palavras e fatos. Isso implica, no campo da formação, considerar a impropriedade de um educador que procede em desacordo com seu discurso. Isso muito nos lembra de Paulo Freire.

Em 2011, na sexta edição de seu livro clássico de 1979, Fazenda afirma que trinta anos passados da origem da Teoria da Interdisciplinaridade já havia uma produção de quase cinco mil pesquisas. Mas, também, se constatava o pouco que isso ressoava como práxis na universidade e na escola.

Na leitura interdisciplinar de Ivani Fazenda, havia necessidade de se considerar cinco princípios que subsidiariam a prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Inerente a esses princípios havia de se ter a afetividade e a ousadia como atributos próprios potencializadores das trocas intersubjetivas, das parcerias. Ela ressalta que se aprende a interdisciplinaridade na prática, numa perspectiva situada e datada.

Entraves de natureza política, sociocultural, material e pessoal podem ser melhor superados por meio de uma leitura histórico-crítica. Como disse Fazenda, a trilha interdisci-

plinar caminha do ator ao autor. Também concordo com ela ao afirmar que, diferentemente do que é usual ao negar o velho substituindo pelo novo, uma atitude interdisciplinar, na pesquisa e na didática, se propõe a partir do velho recriado, renovado. Para tanto, alerta para a pertinência de se associar o *homo loquens* – aquele que comunica –, ao mecanismo precursor que o constitui – o do *homo quaerens* – enquanto ser que pergunta e da situação específica do ato de perguntar.

Ivani aprofunda mais ainda essa questão, ao destacar que há de se ter uma distinção qualitativa entre pergunta intelectual e pergunta existencial. Enquanto as perguntas intelectuais se associam aos limites disciplinares “teóricos”, as questões existenciais implicam em problemas interdisciplinares associados ao viver, ao experienciar.

Japiassú, na introdução do livro de Ivani Fazenda (1979), nos fala dessa dimensão interdisciplinar, reforça essas afirmativas quanto ao conceito novo que decorre de um reler, admirar o velho. Segundo ele, o encantamento do novo decorre dos mil esboços, das mil leituras possíveis, tal como Picasso ao compor *Guernica*. Essa totalidade conceitual é gestada pelo desejo transcendente na expressão da liberdade. Isso implica na potência decorrente desse se libertar dos padrões, das fronteiras, das bitolas, o que favorece na expansão dos detalhes. Isso também integra razão e emoção, luz e sombra. Entretanto, a educação ainda carece de viver isso. Japiassú também enfatiza a premência da educação integrar estética, ética, o sagrado inerente ao cotidiano, tal como nos afirmava Freire (1983).

Fazenda e Japiassú nos informam que a lógica interdisciplinar se identifica com a invenção, com a criação. Japiassú (in: FAZENDA, 1979) elabora uma argumentação transgressora na qual destaca a atitude interdisciplinar como fruto do enfrentamento do drama da incerteza e da insegurança. O que favorece a libertação do mito do porto seguro, que nos parece

instituir a potência fundamental da evolução humana. Auxilia a confecção de uma postura crítica, que leva educador@s e educand@s a um patamar que rompe com a catequese intelectual colonializante. Uma opção crítica só pode surgir da incerteza que abre alternativas transcendentais, já dizia Paulo Freire. Essa viabiliza a maturação científica e intelectual d@s educand@s no contraponto a uma pedagogia das verdades dogmáticas ilusórias. A pedagogia interdisciplinar é uma pedagogia das incertezas.

Concordamos com Japiassú de que uma das condições para o aprimoramento da capacidade crítica, autônoma e criativa, de superação da subalternidade é o enfrentamento do medo da incerteza e do desamparo diante de uma aprendizagem que sempre será relativa, até como fator de saúde intelectual que mantém flexibilidade e amplitude de ação e reflexão e tem, como pressuposto, condições de deixar-se possuir pela vida. Também estamos de acordo que a dimensão crítica e a interdisciplinaridade são duas perspectivas epistemológicas essenciais na superação dos arraigados preconceitos positivistas e cientificistas que ainda cultivam, sobretudo em nossas universidades, a epistemologia moderna da dissociação e do esfacelamento do saber.

Nessas obras primeiras acerca do tema já encontramos distinções importantes entre multi, pluri, inter e transdisciplinar. Fazenda (1979, p. 54 e 55) afirma que essa distinção foi primeiramente elaborada por Guy Michaud, em dezembro de 1969, ao propor essa distinção terminológica em quatro níveis. Ele tenta estabelecer o papel da interdisciplinaridade e suas vinculações com a Universidade, definindo assim:

Disciplina – Conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano do ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplina – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas.

Pluridisciplina – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento.

Interdisciplina – Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

Transdisciplina – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas.

Num olhar acadêmico tradicional, uma disciplina pode ser entendida como algo autocontido e isolado que trata de determinado domínio da experiência humana. Isso acaba por definir uma comunidade de especialistas, com metas, conceitos, fatos e metodologias. Por sua vez, a interdisciplinaridade poderia ser associada à conjugação de componentes distintos de duas ou mais disciplinas na pesquisa ou, na prática em educação, conduzindo a novos conhecimentos que não seriam possíveis se não fosse esta integração. Por sua vez, podemos reconhecer a interdisciplinaridade como esse diálogo possível entre disciplinas com o intuito de ampliar a leitura de mundo e, conseqüentemente, a ação transformadora diante do mundo.

Nessa vertente interpretativa, lembramos que Leonardo da Vinci representou um ideal que no cenário raramente se poderia mais alcançar, este ser humano generalista, com uma perspectiva mais integral, capaz de dominar ao mesmo tempo inúmeras formas do conhecimento. Na atualidade, é

improvável que um único cientista possa abranger qualquer coisa que seja maior que o seu minúsculo campo de especialidade. Isso se efetiva, principalmente, em decorrência da fragmentação cada vez maior da ciência e dos campos do conhecimento científico. Decorre também da maneira como a filosofia moderna opera, ao confundir a realidade com sua representação da realidade. Nesse sentido, confunde muitas vezes o que é subjetivo com o objetivo.

Diante da fina complexidade do ecossistema cósmico e das diversas barreiras metodológicas que existem para o estudo objetivo-subjetivo da estrutura e função universal, isto requer uma colaboração entre pessoas diferentes, entre muitas disciplinas científicas. E muitas podem dialogar entre si, convergir e se interconectar em áreas, ciências de fronteira, temas.

Para ilustrar, destacamos aquela que provavelmente é uma das mais interdisciplinares de todas as ciências – a ecologia. Ecologia é essencialmente integrativa, porque o seu sujeito-objeto de estudo (o meio ambiente) é um lugar integrativo, abrangente, envolvendo inúmeras dimensões: social, ecológica, cultural, biofísica, política etc. Com essa disciplina, podemos constatar o potencial de uma leitura mais integrada da realidade, geratriz de um campo interdisciplinar, dialogal.

Com esse exemplo, pretendemos demonstrar o potencial inerente aos problemas concretos implicados no caso de questões ecológicas para alavancar a práxis interdisciplinar, dialógica, na feitura de conhecimentos e saberes. Por esse meio, temos a possibilidade de uma compreensão mais ampla do mundo.

Interdisciplinaridade estaria potencialmente presente na articulação entre as disciplinas, entre conteúdos disciplinares para que o conhecimento e a forma de abordagem seja global, integrada e não fragmentada. Estabelece novas

competências e habilidades através de uma postura pautada em uma leitura eco-relacional do conhecimento e dos seres humanos (FIGUEIREDO, 2007). Viabiliza o diálogo com o diferente e a percepção de ver-se refletido n@ outr@, sem ser @ outr@. Comporta particularidades, assim como @ outr@ comporta outros elementos que não estão em si. Mas há a inter-relação, metodologia, sistematização e comunicação multirreferencial, na qual leituras diferentes associadas a distintas disciplinas oferecem seus aportes para trabalhar lado a lado em distintos aspectos de um único problema.

Salientamos que interdisciplinaridade no trabalho social pressupõe: vinculação, reciprocidade, interação, comunidade de sentido e complementaridade. Diálogo e decisões compartilhadas, compreendendo-se a contribuição de cada saber para o enfrentamento dos problemas.

Com a identificação de marcos essenciais acerca da interdisciplinaridade, numa perspectiva mais viável de ser vivida no concreto, somos mobilizados na direção de Paulo Freire. Reconhecemos, em sua obra, similaridades e identificações fortes e evidentes com a Teoria da Interdisciplinaridade.

Evidenciamos, também, uma similaridade histórica e temporal entre essa teorização e a “teoria da ação dialógica” de Paulo Freire (1983). Nas marcações do caminho constatamos que, nessa proposta praxiológica, há metodologias concretas para enfrentamento da grave crise civilizatória atual.

A gravidade das situações ocorridas na sociedade nos últimos anos demandam a necessidade de se rever os processos educativos formais. E, ainda que os PCN, identificados com a LDB, apresentem proposta de inserção de temas transversais no ensino como meio de corporificar a interdisciplinaridade, carece de uma perspectiva política mais materializada. Por sua vez, Freire nos oportuniza uma razão mais

integrativa e politicamente comprometida com a ideia dos temas geradores, da dialogicidade.

Dessa maneira, nos parece que a proposta paulofreireana contempla a interdisciplinaridade, viabiliza e potencializa sua realização. Esta escolha implica em colocar-se a favor de valores e práticas sociais que respeitem a democracia, a solidariedade, a sustentabilidade planetária, a formação de pessoas qualificadas para tomada de decisões que contemplem a participação social parceira. Com esta opção amplia-se a ideia de “bem viver compartilhado”, *sumak kawsai*, *mborãiu*, como eixo orientador da educação e da práxis escolar.

Nessa perspectiva dialógica, podemos implementar a dimensão didático-pedagógica da interdisciplinaridade por meio da interlocução com temas geradores que apresentam situações-limite e nos oferecem a experimentação de elementos articuladores da interdisciplinaridade que são os temas transversais e a contextualização. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1997, p. 17): “Os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana... devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho que recebeu o nome de transversalidade.”

Essa opção metodológica nos ajuda a ir além de uma cultura subalternizante, permeada de situações colonializantes e patriarcais (FIGUEIREDO, 2016). Somos, em certa medida, prisioneiros de nossa “própria” cultura, cultura essa já impregnada de elementos alienígenas eurocêntrico-estadunidenses e isso impacta nossa atual maneira de entender o mundo, as categorias mentais com as quais organizamos a percepção do mundo. E, nessa busca de alternativas, um passo adiante é a interdisciplinaridade. Segundo os PCN (1997),

interdisciplinaridade significa “[...] planejamento e desenvolvimento de um currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos [...]”.

Numa dialogação com a interdisciplinaridade: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o [ser humano] e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 35).

Como nos diz Paulo Freire (1983), essa mudança de percepção é potencializada na problematização de uma realidade concreta, e isso implica em “ad-mirá-la” em sua totalidade, o que significa percebê-la por dentro e, desde aí, separá-la em suas partes e voltar a “ad-mirá-la”, adensando a leitura da realidade, tornando-a mais crítica e profunda da sua situação na realidade que, assim não pode condicioná-la.

Nesse movimento interdisciplinar e dialógico, encarado pelos contributos de Paulo Freire, podemos inserir, nessa práxis, a postura transdisciplinar, a contextualização, a percepção multirreferenciada, a utilização da investigação temática em busca do tema gerador, da resolução de problemas, por meio das redes temáticas, da compreensão compartilhada, das eco-relações, do planejamento dialogado, da intencionalidade parceira.

Nessa conversa entre transdisciplinaridade e transversalidade, fazemos alusão ao fato de que a primeira se identifica mais com a dimensão epistemológica enquanto a segunda se apresenta mais como instância metodológica. Enquanto a transdisciplinaridade é usada para a resolução de problemas vitais e cognitivos, produção de conhecimentos científicos, tomada de decisão, criatividade, produção de novos objetos, favorecer a integração das aprendizagens e das disciplinas; a transversalidade traz os aportes de interlocução entre

conteúdo – tema gerador, currículo – temas oriundos da vida; áreas – cursos; pesquisa – projetos; instituições – parcerias.

Podemos identificar o ‘trans’ diante das transformações radicais vividas nos últimos anos na sociedade, quando houve a necessidade de se rever os processos educativos formais. Neste sentido, mobilizados por uma forte demanda social, emerge a pertinência de mudança de lógica na interlocução entre o mundo como um todo e a escola com seus processos didático-pedagógicos. Nesse movimento interdisciplinar, integramos aprender a ser, a viver, a conviver, a conhecer, a fazer.

Diante das urgências sociais, constatamos que a interdisciplinaridade, a transversalidade, a contextualização e a Dialogicidade podem – e, em nossa percepção, precisam – dialogar com o intuito de favorecer esse mundo mais solidário e viável. Nessa direção, nos parece ser imprescindível reconhecer a premência de integrar objetividade e subjetividade, cognição e amorosidade.

Carecemos de um movimento que faculte nosso reencontro com uma cultura matrística (FIGUEIREDO, 2016). É no contexto desta que temos todo o potencial para esse mundo no qual se torna possível superar as mazelas da modernidade, da colonialidade (QUIJANO, 1991; 2005; LANDER, 2005; WALSH, 2008; 2009; FIGUEIREDO, 2010; dentre outros). Nesse rumo, Freire nos ajuda bastante por meio da amorosidade que, na leitura de Maturana (1998, 2009), adquire uma potência transformadora essencial.

Faz-se mister a superação dos obstáculos para a concretização em plenitude de uma comunidade parceira e solidária. Essa possibilidade de ensino e aprendizagem intercultural, dialógica, descolonizante, na educação formal, favorece a compreensão da realidade numa lógica mais ampla e a participação social mais consistente. O que favorece

aos estudantes o desenvolver da capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida individual e coletiva, com o intuito de superar a indiferença, parcialidade ou distanciamento e intervir de forma responsável.

E não se trata de que professor@s de diferentes áreas devam parar sua programação para trabalhar com os temas transversais, mas sim de que explicitem as relações entre ambas e as incluam como conteúdos de sua área, articulando a finalidade do estudo escolar com as questões sociais, possibilitando aos alunos o uso dos conhecimentos escolares em sua vida extraescolar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade integra o conjunto de especialistas de diferentes áreas para tratar de uma questão abrangente, transferindo métodos de algumas disciplinas para outras, identificando novos objetos de estudo; há interação / integração entre disciplinas; as interações entre disciplinas fazem-se ora por um planejamento integrado das experiências de aprendizagem, em que um mesmo tema é tratado por diferentes tempos do saber, ora por interseções próprias entre campos que compartilham um mesmo objeto de estudo.

A inter/transdisciplinaridade traz esse enfoque eco-relacional do conhecimento que recupera as múltiplas dimensões para a compreensão do mundo na sua integralidade, transpondo as fronteiras epistemológicas preestabelecidas nas ciências tradicionais e viabilizando a interlocução entre informações e conhecimentos advindos de duas ou mais “disciplinas” para ser estabelecida.

Salientamos que os estudos e pesquisas sobre transdisciplinaridade antecedem e transcendem os da interdisciplinaridade. Fazenda (2011) cita que Japiassú, ao trabalhar a noção de sonhos transdisciplinares em 2007, destaca que esse termo, gestado por Piaget, foi pretendido como a finalidade do caminho interdisciplinar. Nesse mesmo destino, Basarab



Nicolescu, desde 1995, se propõe a tecer uma fundamentação epistemológica com o intuito de viabilizar a unidade do conhecimento nessa feitura transdisciplinar.

Esse processo transdisciplinar, decorrente do diálogo, mantém a lógica do alargamento dos limites disciplinares e mesmo científicos na pretensão de um diálogo entre distintos modos de conhecer e forjar conhecimento. Assim, vai em direção de lógicas de abrangências, incorpora a fertilidade da autoformação, ecoformação e heteroformação, da multirreferencialidade, de questões ditas ambíguas, como cura, amor, espiritualidade, negociação, reconhecimento, gratidão, respeito, desapego e humildade, que fazem parte de um novo sentir-pensar que ressoa sobre a Didática e a Prática de Ensino (FAZENDA, 2011).

E na confirmação desse fato destacam-se os contributos de evento ocorrido em Barcelona, em 2007. Nele se sinalizam indicativos de dez campos principais de pesquisa:

- 1 – Pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de olhares transdisciplinares; 2 – Projeções tecnocientíficas no campo da religação de saberes; 3 – Projeção ecossistêmica na relação ecologicamente sustentável; 4 – Projeção social, como consequência de uma cidadania planetária; 5 – Convivência e desenvolvimento humano sustentável: visão axiológica e de valores humanos; 6 – Projeção nas políticas de trabalho e sociais, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas; 7 – Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida em busca da felicidade; 8 – Projeção nas reformas educativas em que se busca formar cidadãos na sociedade do conhecimento; 9 – Projeção na educação, dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz; 10 – Projeção nas organizações e no estado de bem-estar, em que a auto-organização e a dimensão ético-social sejam atendidas. (FAZENDA, 2011, p. 159).

Essa escolha por uma perspectiva dialógica, intertransdisciplinar e descolonizante, implica em: valores e práticas sociais que respeitem a democracia, a solidariedade, a sustentabilidade planetária, a formação de pessoas qualificadas para decisões que favoreçam os oprimidos; práxis educativa que procura integrar a dinâmica da sala de aula ao cotidiano da vida; integração entre ciência, artes, filosofias, espiritualidades, saberes populares; uma concepção integrada do conhecimento; superação da dicotomia entre ensino, pesquisa e intervenção no social; ensino e aprendizagem centrados numa compreensão de que aprendemos ao longo de toda a vida no contexto das relações. Precisamos manter a U-Topia, esse não-lugar; esse lugar que ainda será, lugar do porvir; dos sonhos possíveis.

Apoiarmo-nos em saberes tradicionais amplia ainda mais essa maneira de viver a transdisciplinaridade. Nisso, para finalizar, lembramos os *Guarani* com seu 'yvy marã ey' e 'Mborayu'. Recordamos, dos *Quéchuas* equatorianos com seu 'Sumak Kawsay', os *Aimará* bolivianos com seu 'Suma Qamaña'.

Outra Formação que traz como contributo para a constituição de um(a) autor(a) epistêmico(a) que se reconhece capaz de criar e definir seus rumos, no conjunto de uma comunidade, de uma sociedade pautada por valores mais solidários. Em um trabalho conjunto com integração e colaboração, saberes curriculares eco-relacionados, articulados com a ideia de sustentabilidade comunitária.

Certamente, tudo isso potencializa escolas formadoras de "cidadãos e cidadãs" identificad@s com o bem viver compartilhado, com o projeto de uma "cidade" solidária, sem males. Demarcada pela práxis educativa que procura integrar a dinâmica da sala de aula ao cotidiano da vida. Integra ciência, artes, filosofias, espiritualidades, saberes populares.



Supera dicotomia entre ensino, pesquisa e intervenção ao social. Parceria define e viabiliza a Transdisciplinaridade. Por uma opção Dialógica, lembramos que compartilhar é o mote.

Numa finalização, compreendemos que a valorização da cultura oral e da dialógica freireana favorecem efetiva e afetivamente a intertransdisciplinaridade, visto que nelas predomina o argumento centrado no mundo vivido – forte carga afetiva, por ser fundado em acontecimentos *habitados* pelos que os pensam. Daí a importância de conectar processos educativos aos contextos de mundo vivido, sem deixar de observar que as práticas de significação devem superar a fragmentação do olhar. Isso vai definir uma práxis multidimensional, alicerçada numa percepção integral de mundo. Traz como princípio as relações que se explicitam em uma prática consciente de que fazemos parte de uma teia de relações inter-relacionadas e interatuantes. Essa Ecopráxis Educativa oferece um horizonte que se amplia permanentemente por meio da prática refletida e da reflexão que gesta nova prática, referenciadas pelo reconhecimento dos múltiplos fatores que a influenciam e dela decorrem, num realimentar contínuo.

Essa ecopráxis gesta um saber parceiro, o verdadeiro saber que potencializa nova práxis social, transformadora das estruturas e organizações. Saber molhado de autonomia, de liberdade, de colaboração, de criticidade, potencial de reordenamentos e solidariedade. Os fios da dialogicidade, da compreensão de teia da vida em que nos reconhecemos parcela, oportunizam esperançosamente nosso ser mais, nossa assunção de seres parceiros na feitura de um mundo em que é possível amar e tecer o amor.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo, SP: Loyola, 1979.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 12. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2011.

FIGUEIREDO, João B. A.. *Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e da cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza, CE: Ed. UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos, 43).

_____. *Pedagogia Dialógica Eco-Relacional e Matrística numa Dialogação com a Descolonialidade e Interculturalidade Crítica*. In: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra; PASINI, Giovani. *Cenas e Cenários Interculturais – pensando epistemologias a partir do Sul*. Santa Maria; RS: Editora CAXIAS, 2016.

FIGUEIREDO, João B. A... *Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional*. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*. VOLUME 2. Nº2. ISSN 1984-1787. março/agosto, 2010. <http://www.entrelugares.ufc.br>, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª. Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.

FLEURI, R.M. *Interdisciplinaridade: meta ou mito?* *Revista Plural*, n.4, ano 3, jan-jul. 1993. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/fleuri.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.



JAPIASSÚ, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Rio de Janeiro, Imago, 1976.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; ROMESIN, Ximena Davila Yanez. *Habitar humano: em seis ensaios de Biologia-cultural*. São Paulo, SP: Pallas Atena, 2009.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder. Revista 'Perú Indígena', v. 13, n. 29, 1991, p. 11-20, Lima, Peru. 1991.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Interdisciplinaridade e ensino: uma relação insólita*. Dissertação (Mestrado) – PUC de São Paulo, São Paulo, SP. Abril de 1994.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.