

LEANDRO RENNER DE MOURA

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA



EDITORA

ILUSTRAÇÃO

LEANDRO RENNER DE MOURA

INTERDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: Editora Ilustração

Revisão: O autor

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M929i Moura, Leandro Renner de
Interdisciplinaridade e educação nas trilhas da
hermenêutica filosófica / Leandro Renner de Moura. - Santo
Ângelo : Ilustração, 2026.
142 p. ; 23 cm

ISBN 978-65-6135-334-2

DOI 10.46550/978-65-6135-334-2

1. Educação. 2. Hermenêutica. I. Título

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Whatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

“Escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos. Termina-se sabe Deus onde”.
(Mario Osorio Marques)

“É bem possível que quem tenha a razão seja o outro”.
(Hans-Georg Gadamer)

“Interdisciplinaridade é mais que acordo, é acorde”.
(L. R. M.)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
INTRODUÇÃO	15
1 LINGUAGEM, HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO HUMANA..	29
1.1 A configuração do mundo humano a partir da linguagem	29
1.2 O paradigma da compreensão hermenêutica	34
1.3 Considerações acerca da filosofia hermenêutica de Gadamer.....	43
1.4 Contribuições da hermenêutica gadameriana aos processos de formação humana.....	50
2 OS ALICERCES TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO	57
2.1 As sementes da interdisciplinaridade.....	57
2.2 Pioneirismo e desenvolvimento teórico: as epistemologias da interdisciplinaridade	64
2.3 A interdisciplinaridade no pensamento intelectual brasileiro.....	72
2.4 Uma análise da inserção da interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras	76
3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA.....	83
3.1 O sentido hermenêutico da interdisciplinaridade nos processos de formação humana.....	84
3.2 O diálogo vivido de Gadamer e a experiência pedagógica	87
3.3 A interdisciplinaridade na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica.....	89
3.4 O diálogo interdisciplinar e a metáfora da mão.....	93

4 O PRIMADO ÉTICO-AFETIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE.....	97
4.1 A interdisciplinaridade na escola: pano de fundo à construção solidária dos projetos educacionais.....	97
4.2 A hermenêutica do educar: o diálogo e a virtude da escuta	105
4.3 A pergunta pelo outro	110
4.4 A aprendizagem no mundo da vida: o pano de fundo da interdisciplinaridade	114
4.5 O diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	137

PREFÁCIO

Coube-me a honra de prefaciar esta obra. Acompanhei o Leandro na construção deste percurso investigativo durante a realização de seu doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. E nada seria mais pertinente ao campo de estudos desse Programa do que um esforço de compreensão das possibilidades de um diálogo entre diferentes campos de saber. Ainda que no âmbito das instituições de ensino se venha falando de interdisciplinaridade há bastante tempo, certamente estamos longe de constatar efeitos práticos capazes de indicar o seu potencial transformador no âmbito dos processos de ensino.

A recuperação da temática da interdisciplinaridade, tanto no âmbito das construções teóricas feita ao longo das últimas décadas, bem como na forma como aparece no âmbito da legislação e nas proposições curriculares, indica uma ênfase em sua dimensão epistemológica. Em regra, se entende que o real é multifacetado e que, portanto, uma adequada apreensão sua requereria uma junção dessas diferentes facetas. Assim, pelo menos na forma como costuma ser percebida em espaços de ensino, entende-se que interdisciplinaridade significa olhar os objetos ou situações sob múltiplos olhares, como se a totalidade consistisse na soma de diferentes perspectivas. Daí a tendência de organizar currículos na forma de projetos interdisciplinares em que, na pretensão de dar conta da totalidade, não há espaço nem para o foco específico das disciplinas e nem para uma interlocução efetiva de diferentes modos de conceber a realidade. O resultado prático costuma ser uma justaposição de leituras de alguma realidade, sem que algo de novo, de mais elevado (dialeticamente falando), venha a emergir.

O presente estudo trata do tema da interdisciplinaridade já não como uma questão estritamente epistemológica, mas numa perspectiva mais ampla, tal como nos é facultada pela hermenêutica filosófica. Aqui não se trata da demanda de uma interdisciplinaridade na ciência de ponta, em que determinadas situações já não podem ser adequadamente compreendidas sob uma única disciplina, exigindo o aporte teórico e metodológico de outros campos de investigação. Se tal perspectiva, epistemológica, por assim dizer, aí se torna pertinente, no âmbito da educação a questão de interdisciplinaridade deve ser percebida à luz do que se põe como o seu quefazer propriamente dito. As novas gerações, de

crianças e jovens, não devem ser convocadas imediatamente a desbravar as fronteiras do conhecimento, mas precisam antes serem inseridas no modo como constituímos mundo social e cultural. Mundo esse estabelecido sob determinadas formas de entendimento, seja no âmbito de específicos campos de saber, seja nas formas convencionados de interagir com os outros e nos comportar como humanos. Dito de outra forma, trata-se de inteirar as novas gerações nas linguagens que estruturam o nosso mundo da vida.

Para deixar ainda mais claro o que significa pensar a interdisciplinaridade na perspectiva da hermenêutica, e por que essa abordagem é entendida como mais pertinente para embasar processos de formação, pode-se dizer que no caso da educação não se trata de contar às novas gerações como nos ajustamos a uma realidade que tivesse imposto suas condições e às quais tivéssemos que nos ter ajustado, mas como diante dos desafios postos pela realidade e de constituirmos vida comum fomos nos entendendo uns com os outros sobre o que significam as realidades para nós humanos.

A interdisciplinaridade pensada em perspectiva hermenêutica não significa abrir mão do rigor científico ou de estudar cada uma das disciplinas de forma aprofundada. Se falamos de interlocução entre as ciências pressupomos que hajam especificidades dos diferentes campos de saber e que, quanto mais claramente percebidas, mais fecundo pode ser o diálogo com os demais campos. Assim como em qualquer diálogo, o que o qualifica é ter algo a dizer a partir de si, do que lhe é próprio. Assim, cada disciplina deve ter clareza acerca do seu campo de estudos e da forma como produz conhecimento em seu âmbito. Mas essa clareza deve se traduzir numa linguagem que se abre para outros campos de saber, sob pena de a conversação permanecer no âmbito da própria especialidade. Traduzir o conhecimento especializado numa linguagem acessível àqueles que não pertencem ao âmbito dessa disciplina é o que constitui o desafio primeiro do que chamamos de interdisciplinaridade.

E por que seria preciso esse esforço de fazer-se entender com quem não é da própria área? Porque todo conhecimento diz respeito ao modo como estabelecemos vida em coletividade. As questões de qualquer campo disciplinar emergem do mundo da vida (de nossa experiência de seres sociais e culturais) antes de se encaminharem para um campo de investigação especializado. Por isso, também seus resultados devem retornar à vida das pessoas na perspectiva de oferecer respostas para as

questões que aí se colocaram. O estudo que aqui prefaciamos se vale da metáfora da mão, mediante a qual se indica esse percurso em que as disciplinas extraem seus temas de investigação da realidade do mundo da vida, mas que a ele retornam com os seus ganhos em termos de saberes especializados, necessitando serem explicitados na linguagem ordinária do mundo da vida. Se a palma da mão representa o âmbito em que todos os dedos se articulam, entendidos como os campos disciplinares, a articulação entre os dedos, ou o diálogo entre os diferentes campos de saber, deve ocorrer no âmbito desse espaço que é comum a todos, isto é, no âmbito do mundo da vida.

O percurso investigativo do Leandro apresenta esse novo modo de situar o tema da interdisciplinaridade, sustentado em autores contemporâneos do campo da filosofia e da educação, com destaque para Heidegger, Gadamer, Habermas, Flickinger, Paulo Freire, Mario Osorio Marques, dentre outros. Trata-se de um esforço de reconstrução de um tema que sempre foi caro ao campo da formação humana, mas que, no entender do autor, se depara com limitações teóricas em função da centralidade epistemológico que tomou conta dele. A perspectiva hermenêutica indica que a questão fundamental da educação não consiste na relação que nós humanos temos com as coisas do mundo, mas na relação que estabelecemos entre nós na forma de significações que atribuímos a essas coisas. O pressuposto hermenêutico é que as realidades não se nos dão e que só temos acesso a elas mediante interpretação, o que requer linguagens e representações que só existem na forma de significações compartilhadas entre nós humanos.

Essas novas compreensões são possibilitadas no âmbito de um novo paradigma, o do conhecimento em sua estrutura comunicativa ou da filosofia da intersubjetividade linguística. Esse novo modo de situar a educação traz implicações novas para a educação, não só no que se pode tomar como conhecimento válido, mas também para as formas de estabelecer relações pedagógicas e, acima de tudo, oportunizar formas de aprendizagem relativamente às diferentes dimensões que constituem o modo humano de ser e de interagir com os outros e com as coisas do mundo.

Por óbvio, o percurso investigativo que a obra apresenta é bem mais amplo e consistente do que as noções que sumariamente apresentamos nesses poucos parágrafos. Por isso o texto merece a leitura completa, de preferência de forma lenta e reflexiva, para que cada qual possa avaliar

por si mesmo a pertinência dos argumentos, a coerência entre os dados apresentados, as análises realizadas e os desdobramentos sugeridos. Boa leitura!

Prof. Dr. José Pedro Bouffleuer

INTRODUÇÃO

Por que é preciso falar de interdisciplinaridade?

No presente estudo nossa intenção é construir, no diálogo com as fontes, uma fundamentação para a interdisciplinaridade no campo da educação, valendo-nos dos pressupostos da hermenêutica filosófica gadameriana. Buscando dar maior sentido a essa reflexão, entendemos necessário responder brevemente “por que é preciso falar de interdisciplinaridade”.

Na contemporaneidade, a escola brasileira enfrenta dificuldades de toda ordem evidenciadas por pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a educação. Lamentavelmente, respiramos um ar de insatisfação quanto à visão exclusivamente conteudista dos conhecimentos que enxerga o desenvolvimento da aprendizagem de modo segmentado e causa um prejudicial distanciamento entre os educadores. Como sabemos, as disciplinas dos currículos escolares possuem as suas bases epistemológicas como justificação e importância no contexto da educação básica. Entretanto, os novos tempos impõem novos desafios à escola, que se vê insuficientemente preparada para a tarefa de explicar os diversos e complexos fenômenos da vida atual.

Em função disso, nos últimos anos, vivenciamos nas escolas de ensino básico o uso frequente da palavra interdisciplinaridade como propaganda de um novo discurso educacional e uma nova forma de ensinar. No entanto, junto a este crescente uso vemos dois problemas. O primeiro diz respeito à falta de reflexão no interior das escolas sobre o significado de interdisciplinaridade, sua finalidade e como pode articular-se ao currículo tradicional das disciplinas. O segundo problema é o que chamamos de uma grande contradição, pois se a comunidade escolar, especialmente a de professores, não é convocada para discutir sobre essa nova concepção perde-se de vista a sua principal marca: promover o diálogo entre os envolvidos.

Infelizmente não é um hábito das escolas reunir a sua comunidade para “estudar”. Quando nós educadores somos convidados para participar das inúmeras “formações” pedagógicas previstas no calendário das escolas ficamos na plateia, somos público assistente, não estudiosos. Obviamente, sabemos que estes encontros são fundamentais para a atualização e o aprimoramento de nossas práticas educativas, porém, não dispomos de

tempo semelhante para nos aproximarmos enquanto colegas e copartícipes de um mesmo propósito, de modo a podermos construir uma clareza com relação a essas novas tendências.

É preciso falar de interdisciplinaridade porque, ao que nos parece, isso ainda não aconteceu efetivamente. Embora seja tema de diversos trabalhos acadêmicos pelo mundo afora – como veremos no decorrer desta pesquisa – não foi ela devidamente examinada e compreendida no interior das escolas. Falamos de um estudo em sentido *stricto*, em que gestores e educadores possam estudar o tema da interdisciplinaridade partindo do seu maior potencial: o diálogo sobre o conhecimento. Não há como negar este desafio: falar de interdisciplinaridade é falar de conhecimento.

Dentro disso surgem imperativos como o exercício da humildade, da solidariedade, do reconhecimento de si e do outro, atitudes de abertura e libertação que proporcionam a problematização dos saberes, reivindicando-se do educador, em especial, que mobilize seus pré-juízos, seus saberes e suas experiências para traduzir a sua ciência aos outros, de modo que também se reconheçam nela, pois como bem coloca Marques (1995, p. 116), “no coração de cada ciência habitam as demais”.

Entretanto, sabemos do poder das epistemologias construídas ao longo dos séculos de oprimir tudo aquilo que se mostra como novo ou diferente. Mas também estamos cientes de que nem tudo está ao alcance da ciência. Esta foi uma das advertências feitas por Gadamer (2001) quanto aos limites da ciência e da técnica em questões que devem ser enfrentadas pelas comunidades humanas por meio de suas experiências. Estamos a todo momento, especialmente no campo da educação, nos deparando com situações com as quais a ciência não opera. Como lidar, por exemplo, com as diferenças, com os julgamentos estéticos, com as dificuldades na aprendizagem; desafios que só os humanos nos seus enfrentamentos práticos podem resolver.

Significa que compreender o fenômeno da interdisciplinaridade na educação apenas pelo viés epistemológico, que prevê relações sistêmicas entre os conhecimentos, torna-se limitante, uma vez que não sabemos como lidar com isso. Ou seja, precisamos conversar sobre a sua possibilidade. É por isso que adotamos a hermenêutica como suporte interpretativo, pois quando nos faltam verdades para compreender um fenômeno precisamos constituí-las, dialogicamente.

Assim, cremos que o debate sobre a interdisciplinaridade alimenta o desafio de continuamente repensarmos a educação, seus modelos, suas

finalidades, e, sobretudo, a pensar o agir pedagógico, de modo especial no que toca às relações entre as pessoas, numa perspectiva mais consensual e solidária, de maior respeito às diferenças e de maior cooperação face aos desafios contemporâneos.

Nesse sentido, cabe a nós, educadores e pedagogos, a tarefa de “falar da interdisciplinaridade”, criando propriedade e embasamento suficiente para construir ações que estejam de acordo com seus pressupostos teóricos. Urge, portanto, entender os desdobramentos dessa concepção na organização do ensino de cada escola, com a presença maciça dos seus instituintes, que a partir dos seus diálogos podem refletir, examinar, suspeitar e, sobretudo, agir. Não é à toa que questões pontuais sobre esse tema ainda persistem e acabam nos dando indicativos de como podemos começar este diálogo. São algumas: a) encerra-se a interdisciplinaridade em um trabalho complementar ao das disciplinas? b) detém-se a interdisciplinaridade à construção de projetos temáticos? c) baseia-se a interdisciplinaridade, apenas, em temas geradores? d) quer ela, de fato, destruir as fronteiras do conhecimento?

O que pretendemos nesta tese é construir uma fundamentação, ou pelo menos um modo de pensar que explique por que precisamos continuar falando da interdisciplinaridade. Com a Hermenêutica compreendemos que essa concepção não se trata apenas de um conceito, mas sim, e, principalmente, de uma experiência prática vivenciada nas relações dialógicas travadas pelos sujeitos da educação. Uma concepção que possui os seus sentidos históricos e a sua razão de existir. Rumamos, então, ao seu encontro!

Problematização da pesquisa

Em contextos de formação humana o tema da interdisciplinaridade tem se colocado como uma resposta ao crescente processo de esfacelamento da experiência da vida diante de formas de conhecimento que, muitas vezes, ignoram o fato de constituírem incursões apenas parciais no mundo. Como consequência disso, para além dos previsíveis riscos à coletividade humana que já não vislumbra um sentido articulador para o seu mundo comum, ou sentidos minimamente articulados no âmbito de suas realizações, o próprio sujeito individual encontra dificuldades para se perceber numa relação temática com o todo, com consequências práticas no que concerne à elaboração de sentidos para a sua vida.

Não raras vezes o discurso da interdisciplinaridade tem sido posto como tentativa de solução aos problemas de convivência entre diferentes áreas de conhecimento ou diferentes tipos de intervenção prática no mundo. Via de regra, porém, tal discurso carece de uma indicação mais clara de seus pressupostos teóricos, ou, então, assume como seus pressupostos os mesmos que orientam o fazer da ciência de ponta, em que se associam, por conveniência, campos de saberes em função de uma ação ou intervenção específica. Se tal associação de campos de saber, legítima e desejável, projeta novas possibilidades no âmbito do conhecimento, inclusive para o desenvolvimento de novos produtos ou de novas tecnologias, isso não indica, necessariamente, um modo pertinente ou fecundo do que seria o operar interdisciplinar em processos de formação humana, como é o caso da educação escolar.

Em contrapartida, a hermenêutica tem oferecido ao debate da educação escolar o entendimento de que os processos de formação humana pressupõem uma abertura ao outro, onde a escola deve superar a mera reprodução/repetição de saberes para se tornar um ambiente de apropriação crítica do conhecimento. Essa abertura, conforme a filosofia de Marques, reside na dimensão linguística, pelas múltiplas vozes que atravessam o processo educacional. Para Marques (1993) é dessa crítica que surge o contraponto da hermenêutica à objetividade metodológica da ciência moderna e da matriz epistemológica sobre a qual se mantém o pensamento pedagógico da atualidade.

A perspectiva que aqui nos orienta é a de que a interdisciplinaridade exige um tipo de articulação que recupere o pano de fundo do mundo da vida do qual as disciplinas emergiram e se estabeleceram com seus recortes temáticos e respectivas metodologias com vistas à produção de saberes objetiváveis. Buscamos essa articulação nos pressupostos da filosofia hermenêutica de Gadamer, pensador que viveu na Alemanha entre 1900 e 2002 e foi aluno/discípulo de Martin Heidegger, cuja influência foi decisiva para o desenvolvimento de sua concepção acerca da hermenêutica. Importante mencionar que seu pensamento se encontra marcado também pelas influências de toda a tradição da hermenêutica alemã, tendo procurado com seus trabalhos desenvolver uma interpretação do ser histórico através de sua manifestação na linguagem, uma vez que esta se apresenta em seu pensamento como horizonte fundamental da experiência humana.

Embora a temática da formação humana não esteja no conjunto de suas preocupações, inúmeros comentadores de sua obra indicam

contribuições teóricas pontuais ao campo da educação e especialmente às relações pedagógicas, tanto no ensino básico quanto superior. Uma dessas contribuições aparece com maior expressão em uma conferência intitulada originalmente *Erziehung ist sich erziehen* (Educação é Educar-se) a que foi convidado a participar já com seus noventa e nove anos de vida. Este evento aconteceu em 19 de maio de 1999, na Alemanha, no *Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium-Eppelheim*. A transcrição de sua fala foi publicada na Espanha em 2000, por ocasião do seu centenário, e chamou muito a atenção pelo fato de o filósofo iniciar sua reflexão – depois de fazer algumas ressalvas sobre a sua idade avançada – explicando por que acredita que o aprendizado só é possível por meio da conversação (do diálogo), apresentando os problemas cotidianos das instituições escolares com uma detalhada reflexão sobre os processos de formação. Na visão de Gadamer, dizer que o aprendizado é um modo de diálogo significa que a educação se dá em uma relação aberta com o outro. Não por acaso, essa relação só se concretiza em um aprendizado de fato na medida em que o diálogo resulte em *autoformação*, em *autoeducar-se*. Por essa razão o autor contempla a questão a partir de um ângulo diferente do enfoque epistemológico. De acordo com Gadamer, quando entendemos que “*educação é educar-se, que formação é formar-se*” conclui-se que aquele que se educa precisa do diálogo com o outro, como possibilidade de uma apreensão clarividente dos próprios preconceitos e dos preconceitos do outro, estes entendidos como concepções prévias de mundo.

Percebe-se, nesse sentido, que a aprendizagem de conhecimentos, e sobretudo o entendimento entre humanos, só ocorre efetivamente quando se busca essa “*fusão de horizontes*”, que é mediada linguisticamente e pode ser traduzida como um encontro entre leituras de mundo. Com essas considerações compreendemos que a filosofia hermenêutica de Gadamer privilegia o potencial de descoberta e abertura intelectual intersubjetiva que permite aos atores do processo educativo a construção solidária dos valores e das intencionalidades pedagógicas dos lugares onde atuam, tomando a interdisciplinaridade como uma abordagem de fundo que supera os obstáculos procedimentais e metodológicos da razão técnica que caracterizam o modo de ser das ciências positivistas, muitas das quais ainda se mantêm absolutas na estrutura e na dinâmica da educação escolar.

Acreditamos, portanto, ter encontrado nas trilhas da hermenêutica gadameriana possibilidades e motivações suficientes para buscarmos uma fundamentação ao tema da interdisciplinaridade na educação escolar. Para dar conta desse objetivo, a pesquisa traz um estudo bibliográfico pautado

nos pressupostos teóricos da própria hermenêutica. Por uma questão de alinhamento ao contraponto que estamos estabelecendo no trabalho evitaremos chamar a hermenêutica de um método investigativo, embora seja, academicamente falando, uma denominação usualmente utilizada para supostamente indicar como interagimos com as diversas literaturas e também como chegamos a determinadas conclusões. De qualquer forma, na leitura dos conceitos hermenêuticos descobrimos a “compreensão” como um caminho de investigação de nosso objeto de estudo. Ao pesquisarmos sobre o tema da interdisciplinaridade nos defrontamos com textos, documentos, falas, discursos e contextos ao mesmo tempo em que somos tocados pela dinâmica de nossas realidades históricas. Na abordagem hermenêutica é por este encontro de horizontes que a compreensão acontece, uma vez que o pesquisador, enquanto intérprete, parte de seus preconceitos e das contingências sócio-históricas para um processo interpretativo que visa a pergunta pelo sentido. Sentido enquanto desvelamento proporcionado pela própria obra ou objeto estudado que tem algo a revelar. Por isso, a abordagem hermenêutica nos faz pensar que o tema pesquisado também experimenta o intérprete, nas inúmeras vezes em que o surpreende.

Para tal experiência a tese estruturou-se em seus quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado *Linguagem, hermenêutica e formação humana* tematiza, na seção 1.1, a configuração do mundo humano a partir da linguagem nas suas relações com a educação, refletindo como esta, enquanto espaço de formação humana, conserva os sentidos históricos e mantém o elo entre as gerações humanas. Com Marques (1992), Boufleuer (1991), Berticelli (2004), Vattimo (1996) e Gadamer (1997) fazemos uma primeira distinção que parte da definição do humano como um ser constituído linguisticamente, diferentemente dos animais que vivem imersos em um ambiente onde meramente sobrevivem, desprovidos das competências simbólicas necessárias para reagirem às determinações instintivas. Essa comparação entre espécies é amplamente desenvolvida por esses intelectuais do campo da filosofia da linguagem como uma forma encontrada de recobrar da própria humanidade a sua condição, os seus modos específicos de fazer mundo comum. Eis, então, a configuração do próprio educar humano que tem todos os seus fenômenos manifestados pela linguisticidade. Além disso, este primeiro tópico também apresenta os referenciais da hermenêutica filosófica neste alargamento do conceito de mundo humano na linguagem. O que torna evidente o caráter simbólico da humanidade é que o homem só consegue compreender aquilo que vem-

à-fala, ou seja, em forma de discursos, que são construídos historicamente. Todo o contato do homem com o mundo circundante gera uma aceção de um mundo que é constituído linguisticamente. Por isso a atividade da compreensão humana se situa na contingência histórica e não pode decorrer de uma consciência construída separada do espaço público ou de qualquer manifestação externa à realidade vivida. Na perspectiva hermenêutica a relação homem-mundo-linguagem se dá na vinculação existencial que depende sempre de uma imersão simbólica mediada por outros seres já constituídos na linguagem.

A seção 1.2 busca na tradição filosófica compreensões para refletir o paradigma da compreensão hermenêutica e sua influência na interpretação do conhecimento e das tradições históricas. Na esteira de Heidegger (1998), Dilthey (1986), Ricoeur (1990), Palmer (1997), Stein (2002), Hermann (2002), entre outros, partimos da etimologia da palavra “hermenêutica” ligada à arte da interpretação carregada de seus elementos básicos: o *enunciar*, o *explicar* e o *traduzir*. Em seguida, fazemos uma breve menção às correntes teóricas sobre as quais a hermenêutica se fundamenta historicamente: *hermenêutica bíblica*, *hermenêutica filológica*, *hermenêutica científica*, *hermenêutica cultural* e a *hermenêutica filosófica*. É a vertente filosófica da hermenêutica que mais nos influencia, pois desenvolveu-se em oposição aos princípios gerais da metafísica, criticando a pretensão das verdades universais, a superioridade da razão e, principalmente, o descaso com a questão do ser. Essas características nos levam a compreender algumas das concepções heideggerianas que visualizam o ser em seu modo de estar no mundo, o estar aí, o *Dasein*, como possibilidade ontológica de abertura e uma atitude hermenêutico-fenomenológica que não significa a essencialização de um ser universal e metafísico, mas a sua presentificação.

Na seção 1.3 trazemos considerações acerca da filosofia hermenêutica de Gadamer. Partindo de Gadamer (1999; 2001; 2002; 2004) e seus comentadores, Palmer (1997), Hermann (2002), Stein (2004), Lawn (1997) e Grondin (1999) tratamos das preocupações preliminares de Gadamer no seu projeto hermenêutico, as quais se concentraram, basicamente, em levantar dúvidas quanto à supremacia da ciência, da teoria e da técnica, especialmente acerca da força desses termos na formação da consciência histórica. Na sequência nos concentramos em seu potencial crítico que passa pela defesa de uma razão prática fundada na práxis dialógica, ou seja, em uma racionalidade que se paute no que é primordial para a sociedade através do estabelecimento de uma solidariedade ética responsável perante as implicações da vida concreta dos sujeitos e para o futuro da história

humana, pois cada subjetividade e perspectiva que corresponda a essa consciência solidária encontra espaço para ser em diálogo. Durante todo o percurso recorreremos a conceitos centrais de sua filosofia, como o *círculo hermenêutico*, *fusão de horizontes*, *consciência histórico-efetual*, *preconceitos* e *o diálogo hermenêutico*.

O primeiro capítulo tem como desfecho a seção 1.4 em que destacamos as contribuições da hermenêutica gadameriana aos processos de formação humana, as quais apontam para a existência de horizontes compreensivos que se encontram na dimensão dos preconceitos como condição prioritária ao diálogo formativo que acontece em âmbitos educacionais. De suas meditações sobre o diálogo hermenêutico entende-se que a fala humana só tem sentido na existência do outro que escuta, numa relação intersubjetiva. Desse ponto de vista, educar para formar exige que se favoreça uma troca recíproca de experiências e não apenas um monólogo epistêmico. As considerações trazidas querem mostrar que os processos de formação estão para além de qualquer domínio objetivamente determinado e acontecem pela constante descoberta de um mundo guardado na linguagem e revelado no diálogo.

O segundo capítulo intitulado *Os alicerces teóricos da interdisciplinaridade na educação* situa teoricamente o tema da interdisciplinaridade nas suas vinculações com as práticas pedagógicas. Na seção 2.1 buscamos as sementes da Interdisciplinaridade no processo mesmo de disciplinarização do conhecimento e da educação, pautando-se em autores como Zabala (1998; 2002), Gusdorf (1984; 2006), Machado (2001; 2002), Santomé (1998), Japiassu (1976), Jantsch e Bianchetti (1995), entre outros, de modo a compreender como essa concepção foi ganhando espessura no pensamento pedagógico das últimas décadas.

A seção 2.2 – pioneirismo e desenvolvimento teórico: as epistemologias da Interdisciplinaridade – aborda a trajetória de tematizações a partir dos fundamentos que embasam a presença da interdisciplinaridade na educação, a fim de acompanhar o seu desenvolvimento teórico, sua recepção no campo pedagógico, bem como o estágio de sua discussão acadêmica. Apoiar-se, para isso, nas contribuições de Piaget (1978), Gusdorf (1984), Fazenda (1994), Japiassu (1976), Pombo (2005), Frigotto (2008), entre outros, que a partir de suas investigações acenam para a perspectiva epistemológica como sendo aquela que vai estabelecer o ingresso da interdisciplinaridade nas políticas públicas de educação e nas práticas de ensino.

Na seção 2.3 apresentamos a Interdisciplinaridade no pensamento intelectual brasileiro. Hilton Japiassu e Ivani Fazenda encabeçam os estudos brasileiros no assunto, evidenciando a premência da formação de profissionais interdisciplinares, com novos princípios e atitudes, sugerindo o diálogo e o livre intercâmbio de ideias como uma nova postura intelectual para aqueles que falam a partir de suas disciplinas. Dialogando também com outros autores, como Paviani (2014), Freire (1987) e Veiga-Neto (1997), observamos o tom de emergência para a construção de um projeto educativo com vistas à apreensão da totalidade do mundo e das realidades globais como resposta à hiperespecialização dos currículos escolares e dos profissionais da educação, sugerindo que a atitude interdisciplinar reacende a procura por um conhecimento que não se limita às verdades perenes das ciências.

A seção 2.4, que fecha este capítulo, trazemos breve análise sobre a inserção da interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras. Ocupando-nos de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e passagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1998; 1999) observamos como a perspectiva interdisciplinar aparece na documentação oficial toda vez que há uma referência ao seu conceito. Nosso propósito foi chamar a atenção tanto para o viés epistemológico ali presente, como, também, lançar um olhar crítico ao tipo de racionalidade teleológica que opera na base da sua conceituação, de modo a já indicar os contrapontos realizados nos capítulos seguintes.

O terceiro capítulo intitulado *A interdisciplinaridade na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica* mostra a perspectiva teórica com a qual dialogamos para fundamentar o objeto de estudo em questão. Na seção 3.1 buscamos o sentido hermenêutico da interdisciplinaridade nos processos de formação humana acompanhando o pensamento de Marques. Para Marques (1995), os processos de formação devem ser constituidores de humanidade, de homens e grupos que se reconheçam nas suas tradições e nos imperativos da liberdade e da justiça. Aprender é o que fez dos humanos uma espécie criadora e autônoma na sua forma de pensar e construir realidades. Por isso, a aprendizagem de conhecimentos deve permitir ao sujeito-aluno o que Marques (1995) denomina uma reconstrução autotranscendente. Trata-se de uma singularização pela via reconstrutiva dos saberes históricos, em um longo processo de autoconhecimento e autoformação. Indica que o conceito de formação e de aprendizagem deve ser buscado nos vínculos através dos quais fazemos mundo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade evidencia o modo como diferentes investigações científicas levam um

conhecimento a determinado grau de legitimidade e verdade. Dessa forma, os processos de deliberação em torno do que será definido como válido em uma determinada observação científica dependem de um amplo processo de entendimento, defesa e argumentação entre cientistas e comunidades envolvidas. Isso mostra que o sentido hermenêutico da interdisciplinaridade está na reflexão acerca da forma como a humanidade tem produzido conhecimentos. Em não fazendo tal reflexão, ou em não tematizando como humanos criam e mantêm a realidade do mundo, ao discurso da interdisciplinaridade, segundo Marques (1995), resta um mover-se nas epistemologias específicas das diferentes disciplinas, com o que se depara com dificuldades para o estabelecimento de uma perspectiva teórica capaz de sustentar uma prática pedagógica articuladora da unidade da experiência humana.

Na seção 3.2 trazemos o diálogo vivido de Gadamer e a experiência pedagógica. Em *“Verdade e método II”*, no tópico intitulado *“A incapacidade para o Diálogo”*, Gadamer (2002) aponta as patologias que fizeram do diálogo um método moderno. Contra isso sugere que se compreenda o diálogo como possibilitador de uma experiência de mundo singular e coletiva, o que no universo da educação temos entendido como um encontro linguístico sempre mediado pelo outro, como um processo que permite aos sujeitos a autoformação. Nesse sentido, a experiência pedagógica constitui-se nessa relação estabelecida por Gadamer (2002) entre diálogo e formação. Humanos educam-se, formam-se à medida que se encontram com suas tradições culturais, instigando aqueles que chegam aos espaços educacionais a pensarem o mundo em que vivem e a continuá-lo.

A seção 3.3 traz a interdisciplinaridade na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica. Na obra *“A caminho de uma pedagogia hermenêutica”*, Flickinger (2010) esclarece que os desafios atuais da pedagogia passam por uma retomada crítica dos paradigmas do conhecimento e que, junto a essa reconstituição teórica, cabe investigar a crescente adoção do discurso da interdisciplinaridade na educação, o que impõe, também, a procura por fundamentação. Segundo o autor, está na relação entre filosofia e educação o caminho de uma pedagogia hermenêutica que evidencie o papel da interdisciplinaridade na direção do seu sentido ético e da aceitação do “ser diferente” de cada disciplina para o estabelecimento de pontes que permitem o acesso ao saber do outro como um modo construtivo de reavaliar os próprios pressupostos.

Encerrando este capítulo, a seção 3.4 aborda o diálogo interdisciplinar e a metáfora da mão. Com essa comparação imaginamos ser possível restabelecer, já no processo de formação, o que temos chamado de unidade da experiência humana no mundo. Quando nos processos educativos buscamos apresentar o mundo às novas gerações, inserindo-as nos sentidos sociais e culturais historicamente construídos, sempre corremos o risco de esquecer o modo como esses sentidos constituíram-se, passando a tomá-los como dados em si, sem historicidade, isto é, reificados. Por isso, neste tópico final chamamos a atenção para o risco de uma “cultura reificada numa materialidade mesmo que histórica ocultar a presença viva dos sujeitos que criativamente a movem” (Marques, 1995, p. 24). Recobrar o vínculo com esse pano de fundo do mundo da vida em que sujeitos produzem, mediante suas falas, tudo o que podemos tomar como conhecimento, é o que permite recobrar a unidade da experiência humana. Para isso usamos a metáfora da mão para indicar o movimento que estamos sugerindo na direção do que chamaríamos de diálogo interdisciplinar.

O quarto e último capítulo da presente tese, intitulado *O primado ético-afetivo da interdisciplinaridade*, traz a interdisciplinaridade nas suas vinculações com a escola, cujas intencionalidades são fundadas na relação sempre interdisciplinar de seus instituintes, ao modo de uma experiência ético-afetiva impulsionada pela abertura dialógica, fundamental para a consagração dos propósitos educativos e pedagógicos da instituição escolar. Ancorada no pensamento de Marques, a seção 4.1 apresenta a interdisciplinaridade na escola como pano de fundo à construção consensual e solidária dos projetos educacionais. Contrário às visões epistêmicas encontradas na literatura especializada no assunto, sugere-nos, para a tão desejada superação da fragmentação dos saberes, uma profunda revolução em nossas cabeças e em nossas práticas. Implica em colocar a interdisciplinaridade no processo mesmo da instauração dos objetivos da escola, de seus valores, da sua missão e filosofia e de seus projetos pedagógicos. Continuando com Marques (1995), e ainda no mesmo tópico, nos voltamos a Gadamer (1999) e a Berticelli (2004) para uma abordagem hermenêutica de currículo e de gestão democrática, a fim de situar adequadamente a interdisciplinaridade enquanto concepção fundamentadora dos compromissos e das responsabilidades sociais da instituição escolar.

Na seção 4.2 trazemos a hermenêutica do educar: o diálogo e a virtude da escuta. Na perspectiva de Ireno Berticelli, o educar remete a um agir capaz de se colocar no horizonte hermenêutico do conhecimento pela

via do diálogo. Embora isto não esteja posto na normatividade do educar (Berticelli, 2004), trata-se de uma construção tortuosa e indefinida que depende exclusivamente de acordos (ou acordes) intersubjetivos, levando-nos, assim, a pensar o diálogo em maior profundidade. Implica em saber que a importância hermenêutica do diálogo reside na ideia de que dialogar é também ouvir. É justamente essa dimensão do diálogo que constitui a abertura hermenêutica que nos dá acesso ao outro. A experiência do ouvir é muito mais do que uma simples decodificação de palavras. Não é um papel que alguém exerce em meio ao diálogo apenas quando o outro está com a palavra, mas a função da nossa compreensão sobre o que significa agir comunicativamente. No entendimento de Flickinger (2010), ouvir não é algo que se faz apenas com os ouvidos. Um aperto de mão, uma troca de olhares ou o simples gesto de abraço também produzem as condições de acesso ao outro. Assim, destacamos a importância da escuta interessada como atitude de humildade, uma característica que dá ao diálogo a experiência autêntica da aproximação com nossos semelhantes.

No item 4.3, a pergunta pelo Outro, a questão que levantamos é saber se no momento em que falamos do Outro, na experiência educativa, estamos falando, de fato, no Outro, ou se estamos nos referindo ao mesmo e sua redução/apagamento. Para alcançarmos o estágio de uma experiência ético-afetiva na educação escolar questionamos, antes, o que significaria pensar o Outro para além de sua representação ou mesmidade? Conseguimos na dinâmica do diálogo hermenêutico e interdisciplinar encontrar um meio sobre o qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade? Buscamos nesta reflexão mostrar que somente uma pedagogia não alérgica à alteridade, ao Outro, que se estabelece na relação face a face, é capaz de fazer despertar a sensibilidade ética e afetiva entre os envolvidos no processo educacional.

No item 4.4 – A aprendizagem no mundo da vida: o pano de fundo da interdisciplinaridade – recorreremos a Habermas (1993), Marques (1995) e Bouffleuer (2020) para situar a aprendizagem em uma relação de entendimento na qual a linguagem é o *médium* entre os seres e o mundo da vida. Na perspectiva da filosofia da educação a aprendizagem se constitui à medida que perguntamos sobre o mundo, quando nos preocupamos com ele. As práticas de ensino e aprendizagem são conduzidas por esta constante indagação do que vem a ser nosso mundo pelo olhar de uma nova geração, esta sempre conduzida/mediada por quem já o conhece. Dessa maneira, o compromisso com a educação das crianças é fortalecido mediante nossa capacidade de agir comunicativamente. Na experiência do

diálogo pedagógico o mundo se abre em todo o seu horizonte de sentidos pedindo por interpretações. Tal experiência se constitui numa fusão necessária entre o saber indispensável do educador e sua anterioridade – numa condição de antecipação – com a dúvida, o estranhamento e a curiosidade das crianças que buscam entender como lidar com as coisas da vida. Nesse viés, a aprendizagem no mundo da vida é pano de fundo que abastece a convivência entre os seres da escola, na medida em que o diálogo ético-afetivo, como realização da experiência interdisciplinar, favorece o crescimento pessoal, intelectual e solidário de todos os seus pertencentes.

A seção 4.5, que encerra o último capítulo da tese, apresenta o diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva. Inicialmente retomamos a metáfora da mão e a sua relação com as disciplinas escolares, descrevendo os dois movimentos de diálogo que travamos no contexto da escola. Um deles será associado à visão de interdisciplinaridade que foi construída ao longo da pesquisa, de modo a indicar como essa concepção pode tornar-se um princípio orientador das práticas educativas e pedagógicas. Em seguida, propomos uma reflexão partindo de fatores e aspectos que se entrecruzam nos ambientes da escola, onde gestores, educadores e educandos se procuram na busca por conhecimento e entendimento. A tentativa é mostrar que a educação se reveste de um processo que transcende o nível epistemológico, e sem descartá-lo, assume, em grande proporção, um caráter hermenêutico. Reafirmamos que as práticas educativas só se constituem plenamente mediante o diálogo entre as pessoas. No entanto, este tópico quer ressaltar que, diferente de uma ação diretiva, esse diálogo precisa carregar princípios que não façam do outro um mero correspondente ou espectador. Com base nos conceitos trazidos durante a tese encaminhamos um modo de pensar o diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva motivada por virtudes e atitudes que favorecem a abertura rumo ao outro.

Pelo caminho da hermenêutica, portanto, acreditamos ser possível indicar para um diálogo interdisciplinar que restabeleça as relações vitais que articulam o homem com suas produções nos âmbitos da cultura e da sociabilidade. Com isso acreditamos, também, que os processos de formação humana, como os implementados na educação escolar, possam vir a ser percebidos como inserção no próprio mundo da vida pela aprendizagem significativa dos diferentes saberes.

LINGUAGEM, HERMENÊUTICA E FORMAÇÃO HUMANA

1.1 A configuração do mundo humano a partir da linguagem

[...] somos humanos desde que somos uma palavra em diálogo.
(Friedrich Hölderlin).

Devemos considerar, antes de tudo, por que achamos conveniente pensar o modo de configuração do mundo humano para iniciar uma tese em educação. Diríamos que isto está intimamente ligado à forma com a qual nos comportamos nas situações educativas. Acreditamos que é sempre na dinâmica do falar e do ouvir que a experiência com o conhecimento tem a sua concreta realização. Segundo Marques (1992, p. 90), “o conhecimento necessita fundar-se no mundo dos homens que ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam”. Com isso, ao tematizarmos reflexivamente o que há de mais proveniente em nossa história estamos tratando da condição humana. Na visão de Bouffleuer (1991, p. 20), a condição humana está ligada à “consciência de inacabamento que caracteriza o homem como um ser em busca, em construção”, a qual também “constitui a raiz da própria educação”. Desse ângulo, portanto, visualizamos a educação como uma construção específica dos homens, mediante suas capacidades simbólicas diferenciadas de promover interação com o meio e com o outro. É comum nessa reflexão apontar as diferenças existentes entre as espécies humana e animal, com o objetivo de evidenciar o modo como se adaptam, sobrevivem, e no caso dos humanos, como fazem mundo.

A partir dos estudos das ciências naturais, os animais são considerados como seres irracionais e realizam seus atos impelidos pelas suas sensações, pelos apetites e pelo instinto natural, para um fim de que eles próprios ignoram, ou seja, não buscam entender as finalidades de suas vidas no mundo. Mantendo um modo de vida inconsciente e limitado, meramente sobrevivem sem que esbocem qualquer tipo de reação às determinações instintivas. Reduzidos à sensibilidade não visam um conhecimento para o futuro vivendo em uma realidade imediata com suas reações reflexas (não reflexivas), desprovidos, portanto, das competências necessárias para

problematizar as atividades que exercem no mundo e de constituírem intencionalmente as suas próprias realidades.

Por conta dessas características é impossível atribuir aos animais os conceitos de história, linguagem e cultura, pois, para eles, o mundo já está acabado, e conforme Bouffleuer (1991, p. 20) “não se pode falar, propriamente, de relações, nem de integração, nem de transformação, mas tão somente de ajustamento e de acomodação”.

O animal vive no mundo, sem consciência de si nem de sua atividade. Esta é uma aderência sua, um fazer não decidido por ele, mas pela espécie a que pertence. A atividade que exerce resulta de uma determinação instintiva de suas necessidades biológico-vitais. Por isso não consegue tê-la como objeto de sua consciência. E a não objetivação de sua atividade impossibilita a objetivação de si mesmo. Por não decidir acerca de sua atividade e por esta se confundir com o seu próprio ser, o animal se constitui num ser fechado em si. (Bouffleuer, 1991, p. 20).

Diferentemente desse portar-se estável, a humanidade é marcada pela desobediência aos instintos naturais constituindo-se a partir dos seus próprios modos de sobrevivência, convivência e organização, dotados de uma consciência de si¹ e de um poder emancipatório. Para Bouffleuer (1991, p. 21):

Como seres históricos, capazes de decidir, criar, produzir, transformar e comunicar, os homens estabelecem relações com o mundo. As diversas conotações dessas relações vão caracterizar o modo tipicamente humano de ser no mundo, diferenciando-os daquele da esfera puramente animal.

Conforme o autor, a vocação histórica da humanidade ultrapassa a resignação dos animais. Essa relação com o mundo acontece devido “a transcendência, a consciência da temporalidade e do sentido consequente” (Bouffleuer, 1991, p. 22). Esse agir humano gerou as possibilidades de constituição e conservação de um mundo estruturado por padrões culturais, valores éticos e sentidos sociais (Bouffleuer, 1991).

Dessa maneira, a apreensão que fizemos dessas tradições acontece na relação que travamos com nossa história de mundo, que é sempre mediada, colocando-se como uma questão para aquilo que habita em nosso ser, na linguagem que nos fala. Ao explicitar às novas gerações o conhecimento construído no passado tem-se o sentido do educar revelado

1 O conceito de consciência de si, que desde Kant a filosofia moderna colocou como seu princípio metódico e fundante da autonomia esclarecida da razão, passa a ser questionado por modelos baseados na questão da linguagem. Assim, Tugendhat remete nosso compreender como um todo não a uma consciência transcendental, ou a qualquer modelo anterior ao mundo, mas a uma comunidade de linguagem previamente existente (Marques, 1993, p. 81).

em processos de formação da criança, desejando que ela compreenda a experiência histórica construída pela sociedade em que nasceu. Esse processo de humanização e formação acontece mediante um trabalho linguístico motivado por homens que desejam conservar suas descobertas e invenções. Configura-se, dessa forma, o conceito do educar humano, pois, como afirma Berticelli (2004, p. 89), “todos os fenômenos do educar se manifestam por meio da linguisticidade”.

Posto nosso interesse sobre a questão da linguagem nas suas vinculações com a educação, cabe agora compreender brevemente alguns conceitos gerais da hermenêutica de Heidegger e Gadamer a fim de observar como a linguagem está situada na constituição do mundo humano. A própria expressão “mundo” tem na filosofia heideggeriana seu conceito atrelado aos homens e suas relações históricas e existenciais. A diferenciação dos termos “ambiente” e “mundo” já é perceptível nos estudos de Heidegger. Para o autor, o “ambiente” seria uma realidade natural, um espaço de sobrevivência, e o “mundo” a interpretação dos humanos dos significados históricos. Com essa visão, pode-se dizer que ter mundo é ter e fazer história.

Vattimo (1996, p. 32) considera que “[...] o nosso ser no mundo não é só ou principalmente um estar no meio de uma totalidade de instrumentos, mas um estar familiarizados com uma totalidade de significados”. Para o autor, “mundo” em Heidegger seria o modo de ser peculiar do homem que se constitui como tal na relação com as coisas, estas dotadas de um significado existencial não natural, mas cultural.

Se nos perguntamos que significa concretamente o fato de o *Dasein* ter sempre uma certa compreensão do mundo, até emotivamente definida, a primeira resposta que encontramos é a de que, de fato, o estar-aí encontra o mundo já sempre à luz de certas ideias que respirou no ambiente social em que se encontra o viver. (Vattimo, 1996, p. 43).

Nessa passagem, Vattimo (1996) destaca que a experiência de estar no mundo sempre se dá na relação com os sentidos prévios já constituídos. Entendemos que a existência dessas pré-concepções de mundo está guardada nas gerações já constituídas de linguagem, o que condiciona ao *Dasein* sempre estar pertencendo a uma cultura de sentidos prévios. No entanto, esta tese indica que a linguagem não é anterior ao falar, enquanto algo que está no mundo e que será usada como um instrumento do qual os humanos farão uso. Fomos entendendo que a linguagem não antecede ao seu uso, e que o discurso, ou a fala, não designa um comportamento linguístico, mas a *condição ontológica de possibilidade* de todo comportamento linguístico.

Isso se comprova na célebre afirmação “a linguagem é a morada do ser”, publicada na *Carta sobre o humanismo* (1967), onde Heidegger traz a linguagem para o cerne do estudo ontológico, pois, para o pensador, é em seu solo que o *ser* se manifesta. Percebe-se o tema da linguagem se delineando como um aspecto necessário para uma leitura ontológica do ser e como essência do humano, pois evidencia que só possuímos linguagem porque antes estamos em relação com o mundo enquanto *abertura do ser*. Por isso fala-se muito que outras espécies não possuem linguagem, isto porque elas não experimentam essa abertura, uma vez que permanecem no seu universo (ambiente), “sem mundo”, ou seja, sem o alargamento consciente da linguagem que é próprio dos humanos. Sobre isso, segundo o autor, “os vegetais e os animais, embora se achem numa tensão com seu ambiente, nunca estão postados livremente na clareira do Ser – e só essa é mundo –, por isso lhes falta a linguagem” (Heidegger, 1967, p. 44).

Vemos o *modo de ser* do humano na relação indissociável entre *mundo e homem*. Relação esta que estabelecemos com os outros, com as coisas e com o nosso próprio ser. Quer dizer que estamos nos relacionando, como ensina Heidegger (1967), com as nossas possibilidades de ser. Talvez por isso temos a ilusão de que o mundo está a nossa espera, pronto e acabado, como se soubéssemos, *a priori*, como o mundo é. Este é o fenômeno da *pré-compreensão* que possuímos acerca das coisas, explicado por Heidegger.

Como vimos na filosofia heideggeriana, a relação *homem-mundo-linguagem* se dá na vinculação existencial do projetar-se ao mundo, para o que, na prática, dependerá da mediação de outros seres já constituídos na linguagem. Sobre isso, segundo Berticelli (2004), Gadamer busca entender a linguagem em seu caráter ontológico e a compreensão em sua dimensão prática. Por isso, em suas teses, a linguagem é, simultaneamente, *acepção de mundo e encontro dialógico*. Em seu projeto filosófico argumenta que o homem tem, na sua *essência*, a linguagem. Não uma essência enquanto capacidade inata pré-programada, tampouco uma contingência externa, mas como característica típica do seu agir no mundo. Esse ser linguístico que vem da filosofia heideggeriana e chega em Gadamer exerce uma função especulativa no mundo, já que as “palavras não copiam o ente, mas expressam e deixam vir-à-fala uma relação com todo o ser” (Gadamer, 1997, p. 680).

Para Gadamer (1997), o que torna mais evidente o caráter linguístico de nossa constituição em humanos é que só conseguimos compreender aquilo que nos vem-à-fala, em forma de discursos. Todo o

contato do homem com o *mundo circundante* gera uma acepção de mundo que é estruturada linguisticamente.

[...] Com isso se torna problemático o uso do conceito “mundo em si”. O padrão de medida para a ampliação progressiva da própria imagem do mundo não está dado por um “mundo em si”, externo a toda linguisticidade. Ao contrário, a perfectibilidade infinita da experiência humana do mundo significa que, seja qual for a linguagem em que nos movamos, nunca chegaremos a outra coisa que a um aspecto cada vez mais amplo, a uma “acepção” do mundo. (Gadamer, 1997, p. 649).

Para Gadamer (1997), em sua acepção de mundo, a palavra é a fonte capaz de traduzir e revelar os sentidos das coisas; sentidos que operam na base das histórias que só os próprios homens podem narrar uns aos outros. “As palavras expressam e deixam vir-à-fala uma relação com o todo do ser” (Gadamer, 1997, p. 680). Essa configuração de mundo em Gadamer (1997) pauta-se, dentre outros aspectos, no conceito de intersubjetividade comunicativa, como o princípio do encontro, uma fusão de mundos em que se abrem horizontes de mundo de sujeitos historicamente situados.

[...] quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um compreenda o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, escutar o outro não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. É, na verdade, um encontro de dois mundos que buscam um correto acordo que vai sendo construído no acontecer dialógico. (Gadamer, 1997, p. 532).

Deve-se dizer que este acontecer dialógico proposto por Gadamer (1997) é sempre proposital e intencionado, construído por sujeitos que jogam o jogo do diálogo com suas perspectivas de mundo e se conduzem para o entendimento sobre algo. Entretanto, para Gadamer (2000, p. 138), este entendimento “se torna difícil onde falta uma linguagem comum”, na mesma medida que “se torna belo, onde se procura uma linguagem comum, e ao final, encontra-se”.

A linguagem comum é uma construção simbólica que resulta do esforço dos interlocutores pelo entendimento. São os termos e significados dessa linguagem que traduzem o passado, o conhecimento e a realidade das coisas. Essa tradução dos sentidos históricos, no entanto, expressa-se autenticamente quando ao modo de diálogo, diferente de uma objetivação do mundo pela linguagem através da criação de um sistema de signos que representem objetivamente o mundo. A postura de Gadamer (1997) é distinta dessa visão analítica e sugere a manifestação linguística e dialógica do homem pela historicidade e na dinâmica da pergunta e da resposta.

A reflexão de Gadamer, portanto, desvia da perspectiva epistemológica ou da necessidade do saber técnico para compreender o agir prático do humano no mundo. Está na experiência hermenêutica da abertura contínua ao diálogo e nas vivências comuns a possibilidade de cada sujeito compreender-se a si próprio, e pela orientação de um agir ético, sobreviver, conviver e cuidar do outro.

Se não aprendermos a virtude da hermenêutica, isto é, se não reconhecermos que se trata em primeiro lugar, de compreender o outro, a fim de ver se, quem sabe, não será possível, afinal algo assim como solidariedade da humanidade enquanto um todo, também no que diz respeito a um viver junto e a um sobreviver com o outro. (Gadamer, 2000, p. 25).

Dessa maneira, cabe aqui trazer a sua principal tese: somente compreendemos porque somos em meio à linguagem, sendo que tudo o que compreendemos também é linguagem e não há linguagem sem compreensão. Infere-se, a partir daí, que a linguagem em Gadamer (1997) é a própria possibilidade de existência de uma unidade entre *humano e mundo*, entre os pensamentos e as coisas concretas, entre os sujeitos e os objetos. Ela é aquilo que possuímos em comum com o mundo, com a tradição, com as coisas e com os outros. Aprendemos com sua filosofia que sem a linguagem não podem haver sentidos a serem compreendidos, nem mesmo o sentido de nossa pertença no mundo. Corroborando, afirma Marques (1992, p. 68) que “o processo de autoconstituição da vida humana é, eminentemente, processo interativo de encontro/diálogo de sujeitos que nele se constituem, ao mesmo tempo em que o instauram e o dinamizam”.

Na sequência continuaremos pelas trilhas da hermenêutica compreendendo o seu percurso no pensamento filosófico, suas correntes, observando, desde Schleiermacher, Dilthey até Heidegger as guinadas promovidas em seus modos de aplicação na interpretação do mundo, do conhecimento e da educação.

1.2 O paradigma da compreensão hermenêutica

Na história das ideias filosóficas a Hermenêutica tem seu lugar reconhecido na tradição grega, mais especificamente voltada para uma atividade metodológica no estudo de obras clássicas, como uma ferramenta interpretativa de textos religiosos, filosóficos e literários. Como esclarece Palmer (1997), a palavra hermenêutica provém da Grécia antiga e designa o

“verbo *hermeneuein*, usualmente traduzido por interpretar, e no substantivo *hermeneia*, interpretação”. Com esses sentidos é também associada à mitologia, mais especificamente ao “[...] deus-mensageiro-alado Hermes” (Palmer, 1997, p. 24). A Hermes foi atribuída a descoberta da linguagem e da escrita, que se constituem ferramentas utilizadas pela compreensão humana para chegar ao significado das coisas e transmitir aos outros. Segundo o autor, a função de Hermes seria basicamente de *transmutação*, de “[...] transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (Palmer, 1997, p. 24). Assim, buscamos em Palmer (1997, p. 24) o papel essencial da hermenêutica:

Assim, levada até à sua raiz grega mais antiga, a origem das atuais palavras “hermenêutica” e “hermenêutico” sugere o processo de “tornar compreensível”, especialmente enquanto tal processo envolve a linguagem, visto ser a linguagem o meio por excelência nesse processo.

A partir da colocação do autor, para tornar o mundo compreensível, na dinâmica hermenêutica, é preciso três elementos básicos: o *enunciar*, o *explicar* e o *traduzir*. No entendimento de Hermann (2002), o *enunciar* depende de uma espécie de situação de emissão muito relacionada com as diversas formas de interpretação de uma obra de arte, por exemplo, pois, segundo a escritora, “as grandes obras foram feitas para serem ditas e ouvidas”. Hermann (2002, p. 23) explica que:

[...] a linguagem, em seu sentido originário, é mais ouvida que escrita. Aqui se pode verificar uma antecipação da diferença entre o ouvir que conduz ao diálogo (elemento importante para a hermenêutica) e o olhar objetivador, que se tornou exemplar como forma de acesso ao mundo, constituindo o procedimento por excelência da ciência.

Dos três elementos constitutivos do “interpretar”, para Palmer (1997), o *explicar* enfatiza a dimensão da palavra. Não apenas com a intenção de emitir uma mensagem bem-sucedida, as palavras cumprem função direta na explicação de qualquer enunciado. Para o autor, cabe às palavras a função de “explicar”, “racionalizar” e “clarificar” o que é dito. Palmer (1997) esclarece o sentido da explicação como um processo “derivado” da ação compreensiva, em contraposição ao sentido científico da explicação como método de compreensão da realidade.

A explicação apoiar-se-á certamente nas ferramentas da análise objetiva, mas a seleção das ferramentas relevantes é já uma interpretação da tarefa compreensiva. A análise é interpretação; sentir a necessidade de análise é também uma interpretação. Assim, a análise não é realmente uma

interpretação básica, mas sim uma forma derivada; montou primeiro o palco com uma interpretação essencial e primária, mas antes mesmo de começar a trabalhar com os dados. E isto infelizmente é tão verdade no que respeita à “análise noticiosa” que interpreta os acontecimentos do dia, como para a análise científica de laboratório ou para a análise literária feita na sala de aula. (Palmer, 1997, p. 33).

A tradução, por sua vez, desvela o encontro hermenêutico entre uma obra e seu intérprete, representando um encontro de mundos diferentes. Usando a referência de Palmer (1997) à mitologia, o tradutor exerce função parecida a de Hermes. Para Palmer (1997, p. 41), “Há sempre dois mundos, o mundo do texto e o mundo do leitor, e por consequência há sempre a necessidade de que Hermes ‘ traduza ’ de um para outro”. Essa mesma concepção é endossada por Hermann (2002) quando explica que o horizonte do tradutor deve se encontrar com o horizonte de sentidos de um texto ou obra, e o significado deve emergir de um esforço de tradução histórica e de imaginação.

Assim, Palmer (1996) apresenta as seis correntes teóricas sobre as quais a hermenêutica se fundamenta historicamente: *a hermenêutica bíblica, a hermenêutica filológica, a hermenêutica científica, as ciências do espírito, a hermenêutica cultural e a hermenêutica moderna ou contemporânea*.

Conforme seus estudos, a *hermenêutica bíblica* pautava-se na tradução de obras sagradas, objetivando uma interpretação mais rigorosa do texto original, mais detida ao campo dos significados. Vale ressaltar a sua predominância, inclusive, no advento da hermenêutica moderna, ao passo que continuou fornecendo elementos para a sistematização de diferentes procedimentos interpretativos das ciências. *A hermenêutica filológica* teve grande desenvolvimento no século XVIII e se constituía, juntamente aos esclarecimentos bíblicos, como interpretação dogmática, servindo, também, a outros âmbitos possíveis de aplicação dos seus instrumentos, como na esfera jurídica. *A hermenêutica científica* estruturou-se pela compreensão linguística, como sugeriu Schleiermacher em seu projeto de base universal e sistemática. *As ciências do espírito*, conforme a proposta de Dilthey, pôs em questão o problema da compreensão como a principal tarefa de uma ciência hermenêutica. Já a *hermenêutica cultural*, baseada nas aplicações de Paul Ricoeur, ficaram restritas à interpretação de mitos e símbolos capazes de também representar textos, uma vez que poderiam ser constituídos pela ilustração de um sonho ou por lendas e contos literários.

Entretanto, Palmer (1997, p. 75) explica que:

[...] pode haver diferenças entre as várias formas de hermenêutica, mas também muitas semelhanças subjacentes, sendo que essa diversidade de orientações “ilustram em si mesmas um princípio hermenêutico: a interpretação é moldada pela questão a partir da qual o intérprete aborda o seu tema”, ou seja, “não são mais do que tematizações de respostas às questões que os diferentes intérpretes levantaram”.

Conforme o autor, afastando-se cada vez mais de uma hermenêutica associada quase que exclusivamente à exegese bíblica e literária, a *hermenêutica moderna* emergiu como um movimento dominante na teologia protestante europeia que, em sua defesa da hermenêutica como o ponto central dos atuais problemas teológicos, iniciou a *textologia* moderna, em forma de nova metodologia interpretativa. Descobrimos que este movimento acabou influenciando a teoria hermenêutica alemã, na qual podem ser encontradas as bases filosóficas para um conhecimento mais amplo dos problemas da interpretação, notadamente após os estudos de Schleiermacher e Dilthey.

Schleiermacher promove, conforme Palmer (1997), uma reviravolta na história das ideias hermenêuticas, de modo que a questão deixe de ser um tema disciplinar específico no âmbito da teologia, da literatura ou do direito, para tornar-se “arte da compreensão de uma expressão linguística”. Para tanto, busca uma sistematização das diversas perspectivas da interpretação, não mais para estabelecer regras, mas “um conjunto de leis pelas quais a compreensão opera – uma ciência da compreensão que pudesse orientar o processo de extrair dum texto o seu sentido” (Palmer, 1997, p. 97).

Para Schleiermacher o “interpretar” corresponde, primeiramente, a uma atividade gramatical, e, posteriormente, a uma atividade psicológica, sendo a compreensão, conforme Palmer (1997), uma operação referencial, numa interação dialética entre todo e parte, descrevendo o *círculo hermenêutico* e caracterizando a compreensão como um processo circular.

Ricoeur (1990) considera Schleiermacher o fundador da hermenêutica moderna e credita a ele o verdadeiro movimento de *desregionalização da hermenêutica*, considerando seu esforço para construir uma hermenêutica geral, elevada acima das aplicações particulares. Ao mesmo tempo em que reconhece o pioneirismo de Schleiermacher na configuração de uma hermenêutica mais geral, Ricoeur identifica em sua obra, como legado para os estudos de hermenêutica posteriores, “uma aporia que se manifesta em duas formas de interpretar, uma ‘gramatical’ e a outra ‘técnica’ (posteriormente chamada de psicológica), as quais se

chocam, pois a primeira apoia-se nos caracteres que são comuns a uma cultura e a segunda (que nos últimos textos de Schleiermacher prevalece sobre a primeira) dirige-se à singularidade, até mesmo à genialidade, da mensagem do escritor” (Ricoeur, 1990, p. 22).

Soares (1994) também reconhece que Schleiermacher fez uma sistematização criativa, em proposições simples, dos procedimentos acionados tradicionalmente pela interpretação crítica de textos religiosos e pela prática hermenêutica em geral, situando-a no centro das preocupações dos estudos históricos e culturais. É importante frisar a concepção de Soares sobre a hermenêutica de Schleiermacher quando identifica que o sentido advém de uma relação entre as partes e o todo, podendo ser rastreado através de um percurso reflexivo, compreensivo e imaginativo que assim se expressa, sendo o primeiro contato do intérprete com seu objeto necessariamente parcial e fragmentário. Segundo consta em sua obra, o enigma (aqui entendemos como o sentido velado) deve ser enfrentado com a formulação de uma interpretação-tentativa da parte acessível – processo conceituado mais tarde por Heidegger e Gadamer como *pré-compreensão* –, correspondente a *uma hipótese interpretativa inicial* sobre a totalidade do objeto. O sentido de cada parte, portanto, é relacional, posicional, dependendo da apreensão simultânea do conjunto das partes, da totalidade que, por sua vez, deriva seu sentido do sentido das partes. A aposta hermenêutica teria duas fontes: a tradição na qual se situa o intérprete e a imaginação (Soares, 1994).

No entanto, para Soares (1994), Schleiermacher define suas leis e princípios da compreensão independentemente da sua relação com a vida. Dilthey, ao contrário, centrou seus estudos no caráter intrinsecamente histórico dessa relação e tomou como objetivo compreender “a partir da própria vida, encarada como sentido, como experiência humana conhecida a partir de dentro”, conforme observa Palmer (1997, p. 102). Para o autor, Dilthey assumiu como sua tarefa fundante a criação de uma metodologia das ciências do espírito capaz de torná-las autônomas em relação às ciências naturais, tendo como essência a compreensão.

A compreensão é concebida por Dilthey (1986, p. 50) como um “processo pelo qual com a ajuda de signos percebidos do exterior através dos sentidos, conhecemos uma interioridade”. Palmer lê ainda em Dilthey que o pensamento não pode ir além da própria vida, que as ideias não podem ser encontradas por detrás da vida, tendo em vista que é a partir dessa experiência existencial que desenvolvemos nosso pensamento e também

onde problematizamos nossas questões. Para o autor, a compreensão se manifesta na conexão entre vida e história.

[...] onde ocorre vida e essa vida é compreendida, temos História e a vida sendo plenitude, diversidade e interação entre os indivíduos em qualquer parte da História há vida; e a História compõe-se de vida, de todos os tipos de vida nas relações mais diversas. (Dilthey, 1986, p. 178-179).

Por sua vez, *A hermenêutica filosófica*, ancorada na fenomenologia existencial, desenvolveu-se em oposição aos princípios gerais da metafísica, criticando a pretensão das verdades universais, a superioridade da razão e, principalmente, o descaso com a questão do *ser*. Assim, é precisamente sobre este último aspecto que desejamos compreender algumas das concepções heideggerianas e os rumos da hermenêutica filosófica.

Na obra *Ser e Tempo*, publicada em 1927, Heidegger (1889-1976) formula as principais pautas em torno da questão do *ser*, afirmando que este não pode ser concebido como *ente*². Depreende-se de suas elaborações que qualquer tentativa externa ou superior usada para definir o *ser* é inconcebível, uma vez que o seu conceito é demasiadamente profundo, podendo ser até mesmo inalcançável. Apesar disso, para o autor, “a impossibilidade de se definir o *ser* não dispensa a questão de seu sentido, ao contrário, justamente por isso a exige” (Heidegger, 1998a, p. 29).

Heidegger mostrou-se contrário a uma busca desorientada por respostas à *questão do ser*, e também para a ideia positivista de que a filosofia exerceria apenas uma função científica e metodológica nesse processo, desapropriando-se de seu papel fundamental. Revela, então, que o questionamento filosófico necessário para a questão do *ser* exige uma orientação ontológica:

Sem dúvida, o questionamento ontológico é mais originário do que as pesquisas ônticas das ciências positivas. No entanto, permanecerá ingênuo e opaco, se as suas investigações sobre o *ser* dos entes deixarem sem discussão o sentido do *ser* em geral. Assim, a tarefa ontológica de uma genealogia dos diversos modos possíveis de *ser*, que não se deve construir de maneira dedutiva, exige uma compreensão prévia do que propriamente entendemos pela expressão *ser*. (Heidegger, 1998a, p. 36).

2 Chamamos de “ente” muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos, tudo que entendemos, com que nos comportamos; dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no *ser* simplesmente dado, no teor e recurso, no valor e validade, na presença, no “há” (Heidegger, 1998a, p. 32).

Pode-se dizer que Heidegger entende a expressão *ser* como presença, o *ser-no-mundo*. Visualiza o ser em seu *modo* de estar no mundo, uma possibilidade ontológica de abertura e uma atitude hermenêutico-fenomenológica que não significa uma essencialização de um ser universal e metafísico, mas a presença na constante tensão entre o emergir e imergir no mundo, entre o estar dentro e fora, fazendo-se parte dele (Heidegger, 1998). Essa pertença e abertura para todas as coisas é apresentada por Heidegger como *Dasein*, que é composto de “Da-”, significando “aí”, e “sein”, significando “ser”, na ideia de um *estar aí*.

Foi pelo conceito de *Dasein* que Heidegger respondeu a questão do ser na fenomenologia. Assim, *Dasein* é o único ente capaz de compreender a si mesmo, na medida em que exerce o seu estar/existir. Para o autor ele é um *ente ontológico* porque traz em si o sentido de ser, e é *pré-ontológico* por já ter uma (pré) compreensão desse sentido, uma compreensão antes mesmo de poder teorizá-la, o que Heidegger chama de uma compreensão pré-teórica. O *Dasein*, portanto, é o único ente a possuir um sentido, e capaz de interagir com sua própria existência, o que não é possível nos demais entes. Lemos que Heidegger não tem a intenção de dizer o que é o ser, nem o que é o *Dasein*, mas como eles são, como se apresentam, de modo a construirmos uma compreensão do ser.

Inferimos que o *Dasein* proposto por Heidegger é existência aberta, o “sendo” da experiência humana. Se imaginarmos que nós, seres humanos, somos o *Dasein*, não estaria em pauta o conteúdo simbólico que possuímos, mas como este se apresenta através de cada indivíduo. É possível afirmar dentro disso que os humanos têm problemas ou enfrentamentos semelhantes, no entanto cada um de nós tem um jeito próprio, um modo peculiar e particular de ser ver diante das circunstâncias do mundo humano. Modo este que pensamos facilitar o entendimento dessa relação *Dasein-mundo* proposta por Heidegger que nos traz a compreensão de nós mesmos. Enquanto *seres-aí* nos relacionamos com o mundo mediante nosso modo de ser, simultaneamente nos relacionamos com a forma de todos as outras pessoas. Tais relações nos trazem uma compreensão de nós mesmos porque somos obrigados a ser para o outro, o que fatalmente nos faz entendermos como somos. Talvez por tais razões Heidegger diz que em nosso ser (sendo) *está em jogo* nosso próprio ser. Na medida em que somos, nosso modo está em jogo, pois, como dissemos, somos sempre para outro, onde tudo é possível, e este tudo só será em experiências.

Entendemos que a *questão do ser* em Heidegger não pode ser procurada enquanto sentido como um ente fora de nós, tal qual os entes criados pela metafísica. O ser heideggeriano é uma abertura constante que se dá na própria existência, no sendo/existindo, no acontecer. Por isso, podemos apenas dizer como ele se manifesta na própria abertura de possibilidades do acontecimento, no próprio fenômeno, no *aparecer do ser*.

Carneiro Leão (1998a), importante tradutor da obra *Ser e Tempo*, avalia que na perspectiva heideggeriana o homem só se realiza neste pertencimento, que é a própria condição de expor seu ser no mundo. Entretanto, adverte que isso não pode gerar a noção de que o homem busca achar-se em meio à natureza. Heidegger (1998a, p. 20) explica:

Ser-no-mundo como uma estrutura de realização. Por sua dinâmica, o homem está sempre superando os limites entre o dentro e o fora. Por sua força, tudo se compreende numa conjuntura de referências. Por sua integração, instala-se a identidade e a diferença no ser quando, teórica ou praticamente, se diz que o homem não é uma coisa simplesmente dada nem uma engrenagem numa máquina e nem uma ilha no oceano.

Estamos a par que este processo de construção de um questionamento filosófico é necessário para compreender o caráter da hermenêutica fenomenológica de Heidegger. O *círculo hermenêutico* proposto pelo pensador encaminha-se na compreensão do ser a partir de suas estruturas fundamentais que se fundam na presentificação do *estar-aí* em um mundo. Heidegger explica essa concepção reafirmando a necessidade de “[...] investigar o ser-no-mundo cotidiano em sua sustentação fenomenal”, isto é, compreendê-lo “no horizonte da cotidianidade mediana enquanto modo de ser mais próximo da pre-sença” (Heidegger, 1998a, p. 107).

Para a compreensão do *sentido do ser*, Heidegger descreve, então, o círculo hermenêutico da compreensão. Para ele, o ser humano, enquanto *ser-aí* (*Dasein*) só existe na compreensão. “Compreender é o ser existencial do próprio poder-se (ou poder-ser) da pre-sença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser” (Heidegger, 1998a, p. 200).

Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença das possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração [...]. (Heidegger, 1998a, p. 204).

Heidegger descreve o fenômeno da compreensão e logicamente o da interpretação como distintos do dualismo entre sujeito e objeto. Para o autor, mais que indagar sobre um objeto para uma mera investigação, a pergunta pode ser um meio de revelação, tendo em vista que o homem se defronta permanentemente com a dúvida, obrigando o *ser* a revelar-se (Heidegger, 1998a). Nesse sentido, a hermenêutica do *Dasein* transforma-se em uma *ontologia da compreensão*. A partir de Palmer (1997), o exercício hermenêutico-ontológico da compreensão e da interpretação é o poder que torna possível a revelação do ser das coisas e, em última instância, das potencialidades do próprio *ser* do *Dasein*.

Por essa razão a fenomenologia de Heidegger explora a *estrutura ontológica* da compreensão e da interpretação do homem. A compreensão não é fenômeno isolado de nossas intuições e não podemos imaginá-la fora do mundo e das significações. Para Apel (2000), Heidegger descreve seu método filosófico não como uma *fenomenologia livre de pressupostos*, no sentido de Husserl, mas sim como uma hermenêutica que parte da *interpretabilidade pública* do *ser-aí* presente no *entendimento pré-ontológico do ser*. De acordo com Apel (2000, p. 326), em *Ser e Tempo*, “Heidegger teria empreendido por completo a tentativa de enunciar de maneira universalmente obrigada a estrutura da renúncia do ente, de acordo com a projeção de mundo do *ser-aí* e denominado essa tentativa de ‘ontologia fundamental’”.

Na mesma esteira, Stein (2002, p. 18) acredita que a *questão do ser* em Heidegger está nas condições que fazem a compreensão e o pensamento humano, na “pré-compreensão, que, desde sempre, acompanha a estrutura do *ser-aí*, que é condição de possibilidade de qualquer acesso do conhecimento científico a seus objetos”. Para Stein (2002, p. 79):

[...] o pensar propriamente filosófico como o pensar sem objeto, o pensar sem utilidade, o pensar que está antes de todo agir e fazer humanos e o pensar que representa um esforço que nunca espera resultados e recompensa. [...] Assim, ele se situa fora da metafísica, sendo um pensar que é apenas pensar, um pensar sem nome.

Nesse descolamento de um pensamento racional objetivo (tendência epistemológica) para o pensamento que enxerga o modo de *ser-no-mundo* (tendência ontológica), a pré-compreensão humana não pode ser concebida em seu caráter ôntico – numa existência física concreta –, ou na lógica do pensamento, mas no seu caráter ontológico de *sempre já estar no mundo*. Ainda em Stein (2002, p. 106) lemos que o *ser-no-mundo* “[...] é sustentado pelo nosso próprio modo de existir de seres finitos”.

Sugere que o campo da experiência não se encontra pré-programado nas condições oferecidas pelo mundo natural, uma vez que a humanidade constitui mundo, assim como realiza sua compreensão. O *ser-no-mundo*, pode-se dizer, é estar entre o alcance e o limite do interpretar humano.

A partir dessas reflexões percebe-se que através da *ontologia da compreensão* Heidegger apresenta novas visões na busca do desvelamento do ser, reconstruindo dos escombros deixados pelos pensadores antigos o método da fenomenologia, proporcionando novo entendimento sobre a tão questionada pergunta sobre o sentido do ser. Com Heidegger vemos a hermenêutica não mais restrita ao cenário literário voltada à tradução e interpretação técnica de textos, superando seu *status* epistemológico para tornar-se ontológica e universal (Berticelli, 2004).

No próximo tópico trazemos algumas compreensões acerca da hermenêutica gadameriana, desde as heranças provenientes da tradição grega, do pensamento heideggeriano até o seu filosofar hermenêutico.

1.3 Considerações acerca da filosofia hermenêutica de Gadamer

Minha intenção verdadeira [...] foi e é uma intenção filosófica:
o que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós
deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer,
nos sobrevém, ou nos acontece.
(Hans-Georg Gadamer).

Os estudos de Gadamer inspiram-se predominantemente nas formulações heideggerianas sobre a compreensão e procuram ressaltar a questão mais filosófica do que é a interpretação em si mesma. Com a publicação de *Verdade e Método* (1960), dentre as suas obras a mais comentada, Gadamer faz uma revisão da crítica estética moderna e da teoria da compreensão histórica, como também encaminha uma nova hermenêutica filosófica baseada na *ontologia da linguagem*. Procurou demonstrar, a partir da experiência da arte e da tradição histórica, o fenômeno da hermenêutica em toda a sua dimensionalidade como uma forma de filosofar.

Antes, porém, julgamos pertinente compreender as preocupações preliminares de Gadamer no seu projeto hermenêutico, as quais se concentraram, basicamente, em levantar dúvidas quanto à supremacia da ciência e da técnica, especialmente acerca da força desses termos na *formação da consciência histórica*. Em *Elogio da teoria* (2001) o autor aborda

o deslocamento e a evolução da cultura humana no tempo opondo-se à ideia de que a consciência social deve estar pautada em uma ciência racionalista. Avalia como inaceitável formar uma consciência estruturada cientificamente, haja vista não permitir constituir-se em consciência humanamente formada, que aprende a assimilar, na sua compreensão, as visões de mundo do outro (Gadamer, 2001).

Gadamer (2007) esclarece que, mesmo quando o método é útil e necessário em determinado âmbito de investigação ou produção, o cientista não deve se esquecer de pôr novamente em questão as motivações que tornam determinado procedimento relevante para que este não fique a serviço da técnica, da tecnologia, do mercado, dos aparelhos ideológicos, em detrimento do mundo da vida e sua dimensão cultural, social e política. Segundo o autor, contrapor conceitos como os de “razão abstrata” e “vida prática”, ou “subjetividade” e “realidade objetiva”, pressupondo que o primeiro trata do uso da “racionalidade” ou “consciência pura” sem vinculação alguma com o segundo, é um procedimento meramente artificial (com objetivos bem definidos) que a consciência científica moderna radicalizou, já que a racionalidade mesma se configura na e pela práxis e todo procedimento científico ergue-se a partir desse solo fundamental.

Assim, Gadamer não se volta contra a ciência e sua aplicação técnica, mas contra essa consciência científica exacerbada que nega a tradição (sua autoridade e preconceitos historicamente construídos) na compreensão humana e em seus projetos, a qual agride também o próprio conceito de racionalidade, ao passo que a própria razão depende “de um saber que não é a ciência”, que não é teórico, mas que se encontra na “práxis da vida humana” (Gadamer, 2002, p. 293). Por isso, ao notar que a consciência científica-instrumental se impôs em todos os âmbitos da vida, Gadamer provoca, mediante tais críticas, o pensamento acerca da responsabilidade ética implicada em toda conduta, visando recuperar o verdadeiro sentido da práxis – das ações humanas vinculadas à racionalidade – a fim de superar a racionalização científica do mundo e da vida. Para isso ele diz que é preciso reconhecer que a promoção desse ideal da razão científica moderna, neutra e separada do mundo, perdeu de vista seu sentido originário, no caso, o de proporcionar uma vida melhor para a humanidade (Gadamer, 2002).

Entretanto, desenvolver-se em prol do bem comunitário exige dos cientistas compreender o lugar das tradições como solo de experiências comuns a partir das quais é possível dialogar e projetar toda mudança desejada – onde a tradição do conhecimento científico entra em jogo

dialógico. Desse modo, Gadamer (2002) defende uma razão prática fundada na práxis dialógica, ou seja, em uma racionalidade que se pautar no que é primordial para a sociedade através do estabelecimento de uma solidariedade ética responsável perante as implicações de seus projetos na vida concreta dos sujeitos e para o futuro da história humana, de modo que cada subjetividade e perspectiva que corresponda a essa consciência solidária encontre espaço para ser em diálogo.

A consequência da proposta gadameriana, portanto, não abarca somente uma mudança de atitude na comunidade científica, pois o estabelecimento de uma ética do respeito à diferença, à pluralidade existencial, a partir da abertura dialógica ao outro, inclui toda a comunidade humana e os diferentes âmbitos de seu desenvolvimento. Gadamer (2002), dessa forma, insere a própria consciência científica no diálogo comunitário a partir da explicitação da vinculação entre o humano e o mundo. O filósofo alemão, no entanto, reconhece a dificuldade de uma mudança de comportamento no interior da própria comunidade científica a ponto de despertar uma consciência histórica vinculada à razão prática que oriente seu desenvolvimento. Com suas críticas ele visa precaver-se de que, pelo menos no âmbito das questões atinentes à vida, como as que dizem respeito aos objetos de pesquisa nas “ciências humanas” e aos pressupostos que orientam o desenvolvimento da ciência como um todo, as pessoas não pretendam, enquanto fim último, investigar de forma progressiva em algo supostamente separado delas mesmas, dotado de leis próprias e independentes para, assim, submete-se ao seu domínio técnico-instrumental.

O importante é que, antes da formulação de regras sociais (da instituição de princípios morais ou leis políticas), da teorização abstrata acerca do bem comunitário ou de uma educação ideal e da projeção de um *telos* próprio à vida humana, não se ignore o mundo da vida prática e seu caráter histórico, onde tais ordenações se fundamentam e vão se transformando. É válido pensar que toda fundamentação teórica ou sistema de pensamento não pode negligenciar a base em que toda reflexão e ação se dão, em especial quando determinado saber tem por objeto o próprio existir humano.

Vista a questão que envolve a crítica de Gadamer à consciência científica, devemos, agora, aproximá-lo em termos conceituais de seu mestre Heidegger. A influência mais próxima de Heidegger para o desenvolvimento de seu conceito de hermenêutica deriva, segundo o próprio autor, da

maneira como o seu mestre foi capaz de revelar pelo *Dasein* o fenômeno da compreensão, não como um modo de ser, entre outros comportamentos do sujeito, mas o modo de ser da própria *presença*. Na análise de Hermann (2002), Gadamer reelabora a hermenêutica heideggeriana, no entanto também assume, em parte, a contribuição hegeliana, principalmente no que diz respeito à possibilidade de cada intérprete transcender seu horizonte interpretativo, numa alusão à necessidade do reconhecimento. Porém, sua concepção de dialética se difere da de Hegel, porque, conforme Hermann (2002), no centro das formulações hegelianas está a ideia da *autossubjetivação* do sujeito, enquanto a dialética gadameriana fundamenta-se na *autoconsciência*, na linguisticidade do ser humano no mundo, ou seja, no seu caráter ontolinguístico.

Palmer (1997) também identifica em Gadamer uma abordagem mais próxima da dialética socrática por não tomar o conceito de subjetividade como ponto de partida para a fundamentação da objetividade do conhecimento. Para Gadamer (1999), o movimento dialético seria um meio de superar a tendência do método e seu modo individual de compreender, tendo em vista que se mostrou incapaz de revelar uma nova verdade, explicitando, apenas, um tipo de verdade já implícito no próprio método científico.

Um dado importante, de acordo com Palmer (1997), é que tais aproximações reforçam a forma como Gadamer desenvolveu possíveis respostas a críticas feitas à hermenêutica fenomenológica heideggeriana por permanecer no solo ontológico da questão sobre o ser, sem apresentar soluções às questões levantadas. Uma delas é o conceito de *fusão de horizontes*, o qual é desenvolvido por Gadamer a partir do conceito de *história efetual*.

Sobre o conceito de história efetual, Gadamer (1999) lembra que no processo de compreensão do fenômeno histórico encontramos sempre sob os efeitos dessa *história efetual*, porém há uma tendência, de acordo com o autor, posta pela metafísica, de negar a verdade de um fenômeno a cada vez que tomamos uma experiência imediata como uma verdade geral. O papel da hermenêutica filosófica seria “[...] refazer o caminho da fenomenologia do espírito hegeliana, até o ponto em que, em toda subjetividade, se mostra a substancialidade que a determina” (Gadamer, 1999, p. 451).

Partindo dessas concepções, Gadamer recupera a discussão relativa ao *círculo da compreensão hermenêutica*. Dentro dessa concepção

o movimento da compreensão se dá na relação direta com uma estrutura prévia de sentidos, de forma que aquele que se propõe a compreender o outro se apresenta no diálogo com seus referenciais, constituídos na sua experiência de mundo. Nesse contexto, a circularidade da compreensão pressupõe um contato imediato com a tradição.

[...] o círculo hermenêutico é apresentado como não possuindo uma distinção entre sujeito e objeto. Quando, portanto, no discurso das ciências humanas, já sempre está implicado o sujeito no objeto que ele afirma ou examina, de tal modo que a relação sujeito/objeto nunca se dá com uma distinção clara como a do campo empírico/matemático. (Stein, 2004, p. 162).

O círculo hermenêutico em Gadamer pode ser então associado ao jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete, o que nos remete ao próprio conceito de jogo proposto pelo autor. O jogo não designa algum tipo de representação ou situação passível de domínio. De alguma maneira fomos impelidos a entender que é o sujeito quem joga, e que, por isso, comanda quase que integralmente a situação experimentada. Gadamer afasta-se de qualquer interpretação do conceito de jogo que esteja na esfera da subjetividade. Não se trata de um jogo no qual um jogador qualquer escolhe fazer o que lhe é aprazível ou até mesmo lógico. Antes disso, o próprio modo de ser do jogo (no caso, da dinâmica própria da obra de arte) prescinde da consciência do jogador no que concerne às suas vontades e escolhas.

De acordo com Gadamer (1999), no jogo os jogadores, ao mesmo tempo, jogam e são jogados, pois o jogo ganha vida própria, revelando o ser como acontecer. Na perspectiva do jogo hermenêutico, a compreensão não se efetua com base no dualismo clássico e de forma neutra, mas como um modo de ser, no horizonte do círculo hermenêutico em que o caráter dialógico da linguagem ultrapassa o ponto de partida da subjetividade do sujeito, inclusive o do falante em sua referência ao sentido.

O que se manifesta na linguagem não é a mera fixação de um sentido previsto, mas uma intenção em constante mudança, ou, mais precisamente, uma tentativa reiterada de deixar-se tomar por algo e com alguém. Mas isto não significa expor-se. Com Gadamer, a linguagem está longe de ser uma mera explicitação e credenciamento de nossos preconceitos. Ela nos coloca, antes, em jogo, nos expõe à própria dúvida e à contraposição do outro. “Há algo mais [...] um potencial de alteridade, por assim dizer, que está além de todo o consenso comum” (Gadamer, 2004, p. 387).

Para o autor, este intercâmbio movido pelos horizontes compreensivos é a “autêntica conversação entre os homens”, a engrenagem do entendimento hermenêutico, em que “o verdadeiro nascimento da verdade é o que acontece no diálogo genuíno” (Lawn, 1997, p. 97). Gadamer (1999, p. 141) explica:

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo.

Chega-se, então, ao conceito de fusão de horizontes que “se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos” (Gadamer, 1999, p. 457). Horizonte é “[...] o âmbito de visão que abarca e encerra tudo que é visível a partir de um determinado ponto” (Gadamer, 1999, p. 452). Completa Gadamer (1999, p. 452) afirmando que “[...] a elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição”.

Nesse sentido, o “interpretar” como o sinônimo da reflexão hermenêutica, nas concepções de Gadamer (1999), é visto não como um ato posterior ou complementar à compreensão, mas que compreender é sempre interpretar e, por consequência, a interpretação seria a explicitação da compreensão. Para concretizar esse acontecer da compreensão como uma forma de efeito de sentido, além de reafirmar o papel estruturante da linguagem e a importância da fusão de horizontes para esse processo, Gadamer (1999, p. 503) refere-se à leitura como uma característica da hermenêutica:

Na verdade, jamais existirá um leitor ante o qual se encontre simplesmente aberto o grande livro da história do mundo, mas também não haverá nunca um leitor que, com um texto ante seus olhos, leia simplesmente o que está nele. Em toda leitura tem lugar uma aplicação, e aquele que lê um texto se encontra, também ele, dentro do sentido que percebe. Ele mesmo pertence também ao texto que entende.

O conceito de leitura em Gadamer pressupõe a aquisição do *horizonte hermenêutico*, o horizonte da questão onde o texto é uma das

respostas possíveis. Entretanto, não se trata de chegar ao que o autor tinha em mente. Em outras palavras, compreender a questão que está em jogo em um texto não se limita a entender a questão do autor no ato da escrita. O sentido de um texto é formado antes no curso da história, que normalmente ultrapassa o que um autor tinha em vista. Gadamer chama a atenção para o papel fundamental da *temporalidade histórica* no estabelecimento do sentido dos textos. Trata-se de uma interrogação mais vasta graças a qual nós procuramos a resposta à questão que nos é posta pela tradição histórica (Gadamer, 1999).

Outro aspecto, que foi observado por Grondin (1999), são as diferenças existentes nos conceitos de *conversação* e *diálogo*. Segundo o autor, em *A incapacidade para o diálogo* (2004), Gadamer propõe pensar o conceito de conversação exemplificando a uma simples conversa pelo telefone. Segundo o autor, esse tipo de comunicação limita-se ao aspecto acústico ou fático que independe da presentificação. Ensina-nos que o diálogo é comunhão humana e desenvolve-se na espontaneidade viva da pergunta e da resposta, do dizer e do deixar-se dizer. Gadamer (2004, p. 205) afirma que “A conversação tem a particularidade de que sempre tem algo aleatório em si. Entretanto, no diálogo há uma ou várias perguntas que vão guiando ou que servem de enlace entre as partes que estão na conversação”. Desse modo, o diálogo é “a razão que é comum a todos e capaz de detectar o que é comum. Dialogar é entrelaçar-se mediante perguntas que abrem a indagação” (Gadamer, 2004, p. 206).

Gadamer considera que na conversação não há um compromisso comum com a compreensão de algo, com esclarecer seus motivos e razões; no diálogo, sim. Mas para Gadamer tudo irá depender de como vemos o Outro. Nas duas ações é preciso saber escutar, o que para o autor significa autolimitar-se, no sentido de que nenhum interlocutor pode intimidar o outro com o que diz. Aprofundando:

É preciso dar espaços ao outro, e cada um dos intervenientes tem de saber pôr limites tanto às suas intervenções quanto às suas pretensões na interação. Nesse sentido, exige-se saber que o outro tem outro logos e tem outra interpretação e outro sentido das coisas. (Gadamer, 2004, p. 208).

Grondin (1999) considera acertada a caracterização gadameriana da *consciência histórico-efetual* como conversação. A *dimensão dialógica* do texto gadameriano, ressaltada por este autor, vem a se articular com o conceito de hermenêutica anunciado anteriormente com a ajuda das

formulações de Hermann (2002), o qual pressupõe uma abertura às possibilidades dos processos de formação humana.

Portanto, Gadamer chamará de diálogo hermenêutico o encontro entre duas visões ou imagens de mundo e, principalmente, o interesse de um em conhecer a visão do outro. Gadamer chamaria isso de um *processo entre pessoas* que visa construir intersubjetivamente uma concepção de mundo que se descubra comum. Assim, Gadamer (2002, p. 247) indaga:

O que é um diálogo? De certo que, com isso, pensamos num processo entre pessoas, que apesar de toda sua amplidão e infinitude potencial possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no “rir juntos” que funciona como um entendimento tácito trasbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro.

Tais considerações, baseadas na filosofia hermenêutica de Gadamer, sugerem compreender a tradição e os sentidos que as diversas formas de linguagem carregam, num processo temporal e histórico de compreensão que não se esgota, e toda vez renasce com a chegada de uma nova geração. Vejamos, então, a fecundidade desses pensamentos no campo da formação humana, já buscando maior aproximação e associação ao universo das práticas educativas.

1.4 Contribuições da hermenêutica gadameriana aos processos de formação humana

[...] a educação é educar-se, a formação é formar-se.
(Hans-Georg Gadamer).

A temática da formação humana em Gadamer aponta para a existência de horizontes compreensivos que se encontram na dimensão da tradição e dos preconceitos, como condições prioritárias ao diálogo formativo que acontece em âmbitos educacionais. De suas meditações sobre

o diálogo hermenêutico entende-se que a fala humana só tem sentido na existência do outro que escuta, numa relação intersubjetiva. O falar insere-nos no mundo humano da comunicação, assim exigindo a presença de alguém que compreenda o que está sendo dito. Desse ponto de vista, educar para formar exige que se favoreça uma troca recíproca de experiências, e não um monólogo especializado. Na compreensão de Hermann (2002, p. 85), requer “apreciar a posição do outro, respeitar as capacidades e limites do aluno”. É o que simboliza um processo de formação que está para além de qualquer domínio objetivamente determinado, mas que acontece pela constante descoberta de um mundo guardado na linguagem e revelado no diálogo.

Nos processos de humanização educamo-nos porque estamos enraizados na linguagem. Para Gadamer o diálogo é um processo educativo. O aprendizado de padrões e costumes é construído por meio da explicitação linguística dos saberes. Portanto, saber é, necessariamente, saber dizer, numa acepção à ideia de que a própria linguagem é que verdadeiramente nos fala.

Inserido nessa concepção, o conceito de formação não corresponde a um tipo de racionalidade pedagógica fechada pautada apenas em comprovações metodológicas. Consiste, segundo Gadamer, em um pressuposto que favorece ações comunicativas motivadoras de questionamento, permitindo o protagonismo de uma nova geração na reconstrução crítica do conhecimento. Por essa razão, Gadamer sugere que o ato de educar ou formar uma geração necessita fundar-se nas indagações despertadas pelo diálogo e no livre questionamento sobre tudo o que se coloca como absoluto e acabado.

Cabe lembrarmos aqui o modelo de educação proposto por Immanuel Kant, em seu conhecido livro *Sobre a pedagogia*, modelo que em boa medida ainda nos influencia. Kant fala que, em um primeiro momento, quando o sujeito ainda não tem sua razão desenvolvida, é necessário, antes de tudo, discipliná-lo, de maneira a fazê-lo sujeitar-se aos seus deveres e obedecê-los pacificamente, incutindo no aprendiz sua necessidade. Talvez, de uma forma geral, ainda conservamos essa ideia, principalmente quando pressupomos ser preciso preservar a criança de certos perigos, por exemplo, o de que ela se perca em seus caprichos e impulsos naturais.

Contudo, diferentemente do que imaginava Kant, para a filosofia hermenêutica essa forma de educação não funciona tão mecanicamente, pois até mesmo para seguir ordens é necessário que esse alguém já as

tenha compreendido e, para isso, essa pessoa já está colocando em jogo sua compreensão de mundo. Se o seu comportamento fosse uma mera reprodução mecânica daquilo que lhe fora proposto, como geralmente se acredita, ela não teria condições de aplicar essas regras às situações concretas, uma vez que as situações concretas se apresentam de maneiras diferentes. Sem a ideia de que, em um dado momento, poderemos nos guiar somente sob a ordem de uma racionalidade autônoma, como imaginava Kant, vemos que tudo aquilo que aprendemos com o outro já é, desde sempre, uma parte ativa de nossa autoformação.

Vemos, então, que aquele que chamamos de educador desempenha um papel de coadjuvante na educação e na formação de um indivíduo. O indivíduo, por sua vez, também não está no domínio da situação, a ponto de ser capaz de uma desimpedida autodeterminação. Dessa maneira, a perspectiva de Gadamer acerca da educação no sentido de um “educar-se” também não pode ser entendida como uma mera autodeterminação. Tomando como referência a formação ética, Gadamer (1999, p. 470) afirma:

É completamente evidente que o homem não dispõe de si mesmo como o artesão dispõe da matéria com a qual trabalha. Não pode produzir-se a si mesmo da mesma forma que pode produzir outras coisas. Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir.

Gadamer distingue claramente duas formas de saber. O primeiro, que sob a influência da filosofia de Aristóteles, ele chama de “saber-se”, que diz respeito à consciência ética do indivíduo. E o segundo, que seria o saber técnico, que produz coisas determinadas de acordo com os planos e a vontade daquele que produz. É importante observar que, com isso, Gadamer nos diz que o homem não dispõe de antemão de um saber sobre a finalidade do próprio educar e, dessa maneira, sua formação é algo que está para além de qualquer domínio objetivamente determinável. O que constituirá, portanto, a formação serão as experiências às quais esse indivíduo estará sujeito desde sempre, em seu constante processo de “vir a estar em casa” (Gadamer, 2000, p. 17). Esse processo tem início bem antes de uma formação escolar, mas é na escola – e nos demais lugares onde ele terá um convívio maior com diferentes pessoas – que esse “vir a estar em casa” se intensifica. Esse processo, que direciona todos os tipos de educação e formação, nada mais é que um esforço pessoal de tornar aquilo que é estranho familiar, de aprender a se deslocar em espaços diferentes e

a conviver com outras pessoas. Segundo Gadamer, o início desse processo tem sido bastante prejudicado pelo modo de vida contemporâneo.

Aprender é familiarizar-se e, ao mesmo tempo, formar-se a partir das relações compreensivas que estabelecemos com o nosso mundo, desde o início de nossas vidas. Esse processo, que começa no exato momento em que tem início a nossa existência, estende-se por toda a nossa vida, tornando-nos, a cada momento, diferentes de nós mesmos. Podemos dizer que, antes de Gadamer, Heidegger também compreendia a educação como um processo, no qual cada indivíduo educa a si próprio. Em sua analítica existencial, Heidegger caracterizou o *ser-aí* (*Dasein*), conforme já refletimos, como uma existência em aberto. Em outras palavras, para Heidegger o *ser-aí* é um ente dotado essencialmente de um caráter de poder ser, o que requer, por isso, um cultivo continuado.

O *ser-aí* reflete sobre sua própria existência e sobre os demais entes – em um esforço compreensivo, que na maior parte do tempo ocorre implicitamente. Ele está, ao mesmo tempo, aprendendo e formando a si mesmo. Percebemos, portanto, que cada indivíduo precisa se educar de uma maneira singular, embora sempre se eduque com o outro. Todavia, há tradicionalmente um direcionamento para que a educação se realize em um caráter impessoal, como se a aquisição de um conhecimento objetivo fosse possível de se realizar a despeito de qualquer envolvimento pessoal e até mesmo afetivo dos sujeitos. Sobre isso Gadamer (2000, p. 40) nos diz que:

É completamente claro que determinadas unidades do planejamento devem ser respeitadas, mas o decisivo é, contudo, que finalmente se dê ao adolescente a capacidade de suprir suas próprias lacunas de saber através de sua própria atividade. O educar-se deve consistir antes de tudo em potencializar suas forças lá onde você percebe seus pontos fracos e em não deixar nas mãos da escola, ou, muito menos, confiar às qualificações que constam nos certificados aquilo que, talvez, os pais compensariam.

Gadamer toca em uma questão que é bastante antiga no campo da educação: a de que a formação do indivíduo sempre contempla elementos para além daqueles que o currículo escolar consegue prever, por melhor que ele seja. E que, por outro lado, ninguém se forma na escola tendo aprendido todos os conteúdos presentes no currículo, pois não é possível uma assimilação definitiva de todas as informações que ele contém. A ideia de haver tipos de educação – formal, não formal, informal, por exemplo – bem como, um currículo oficial e outro oculto são temas que já foram

amplamente estudados no campo da educação e que necessariamente tocam nesse ponto. Há, contudo, que se questionar se esses estudos nos levam a uma reflexão sobre o sentido da formação ou apenas produzem um excesso de classificações. Concluímos, então, que, no sentido pensado por Gadamer, aquele que se educa deve ter espaço para encontrar, por ele mesmo, as lacunas de sua própria formação, pois essas não serão supridas apenas tendo-se conquistado um certificado.

A formação, para Gadamer, é fundamentalmente guiada pelo que ele chama de “força vinculante”. Essa força que, ao mesmo tempo que nos guia na reelaboração de nossos conhecimentos e juízos prévios, também nos impulsiona a tomar determinadas direções e a pertencer a determinados grupos, a despeito de outros. Gadamer percebe a atuação e o desenvolvimento dessa força ao longo de todo o processo de formação do indivíduo, no qual ele se aproxima do outro na tentativa de se familiarizar diante de novas situações, construindo aquilo que seria o seu próprio horizonte de compreensão. É interessante observar como ele percebe esse movimento, por ocasião da inserção nas instituições de ensino, quando a formação ocorre em uma dimensão muito maior do que aquela que estamos acostumados a debater:

É de todo claro que são muitas as coisas novas que nos esperam. Essas trazem consigo, por sua vez, novas exigências. E de que modo, se não formando grupos, há de se realizá-las nas universidades e também nas escolas? Trata-se de algo que devemos aprender! [...] Essa convivência é de fato a palavra-chave com a qual a natureza nos põe acima do mundo animal, justamente por meio da linguagem como capacidade de comunicação, e esse é o ponto a que quero chegar. [...] Com tal propósito, quando vocês começam a estudar, se inserem em novos círculos. Já não é mais o amigo do colégio, os companheiros de turma – o encontro com um colega de turma é algo de um valor muito especial quando se está maior. Tem-se uma experiência concreta das forças vinculantes que habitam em cada um de nós, ali onde mantemos vínculos íntimos e fazemos novas experiências, que trocamos com o outro. (Gadamer, 2000, p. 42).

Há de se observar que a formação entendida no sentido defendido por Gadamer enfatiza o próprio processo de autoformação, o *devenir* (o *vir a ser*) da formação, que não pode ser submetido à pressuposição de um produto final desse mesmo processo. Isso ocorre porque para a hermenêutica um traço fundamental do homem é seu caráter de ser em aberto, seu sentido de ser como possibilidade, o que faz com que ele sempre se encontre dentro de um processo que nunca se finaliza. Como afirma Gadamer (1999, p. 50),

“no fundo a formação não pode ser meta, não pode ser, como tal, desejada, a não ser na temática refletida do educador”, uma vez que é esperado que aquele que é reconhecido no papel de educador sempre projete a formação do outro de acordo com suas perspectivas e oriente suas ações em vista dessa formação. O sentido da prática de autoformação, porém, não deve e não pode ser encontrado fora dela. O próprio sentido de ser da formação é propiciado e deve ser apropriado no interior do horizonte formativo, que possui um caráter prático e hermenêutico.

Os processos de formação humana pensados sob o ponto de vista hermenêutico privilegiam o verdadeiro diálogo, pois, como defende Gadamer, somente através dele temos acesso aos nossos juízos e testamos sua legitimidade. O diálogo, porém, não pode ser tomado como uma metodologia. Ele é, antes, condição primeira do próprio educar, pois a linguagem só se realiza plenamente por meio dele. De toda forma, a possibilidade autêntica do diálogo na educação é limitada, como bem sabemos, porém, julgamos que o seu exercício se dá à revelia de todas as forças contrárias. Pode-se dizer que é entre as brechas e as imperfeições do método que a aprendizagem efetivamente acontece.

Desse modo, compreender os processos escolares de formação humana à luz da hermenêutica gadameriana nos proporciona uma importante aproximação com o tema da interdisciplinaridade, ao modo de uma concepção que prevê o constante acesso aos outros por uma experiência ético-afetiva impulsionada pela abertura dialógica e fundamental para a consagração dos propósitos educativos e ao desenvolvimento das aprendizagens.

OS ALICERCES TEÓRICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo refletimos sobre a trajetória de tematizações e os fundamentos que embasam a presença da interdisciplinaridade na educação, a fim de compreender o seu desenvolvimento teórico, a recepção no campo pedagógico e os desdobramentos nas políticas educacionais.

2.1 As sementes da interdisciplinaridade

Para compreender o conceito de interdisciplinaridade nos tempos atuais buscamos nos processos de disciplinarização do conhecimento e da educação pistas sobre a sua causa originária, pautando-nos em autores como Gusdorf (1984; 2006), Zabala (1998; 2002), Machado (2001; 2002), Santomé (1998), Japiassu (1976), Jantsch e Bianchetti (1995) entre outros. Estes intelectuais, ao discutirem sobre a questão da interdisciplinaridade na educação, remetem-se à Grécia Antiga e procuram fazer uma revisão histórica do seu percurso que vem na bagagem da evolução do saber humano. Consideram, assim, que os filósofos gregos cultivavam uma unidade do conhecimento, com um programa denominado *Enkuklios Paidéia*, um ensino circular que levaria a percorrer o conhecimento constitutivo de ordem intelectual centrado no desenvolvimento humano, entendido como um todo. Platão defendia uma educação para o enlevo da alma, baseada em núcleos organizadores de ginástica e música. Defendia, também, a necessidade de uma ciência unificada e propunha que essa tarefa fosse desempenhada pela filosofia. O *Trivium* (gramática, retórica e dialética), juntamente com o *Quadrivium* (aritmética, geografia, astronomia e música) eram programas de ensino integrado, que agrupavam os âmbitos do conhecimento denominados letras e ciências (Machado, 2002; Santomé, 1998).

Tradicionalmente na antiguidade, a Escola de Alexandria, centro de pesquisa e ensino de caráter neoplatônico, pode ser considerada a instituição mais antiga a assumir um compromisso com uma integração do conhecimento (aritmética, mecânica, gramática,

medicina, geografia, música, astronomia, etc.) a partir de uma ótica filosófico-religiosa (embora também seja possível constatar muitos conflitos com o cristianismo). Lá concentravam-se sábios de todos os centros intelectuais do mundo helenístico; as influências judias, egípcias e gregas misturavam-se com outras mais distantes trazidas por mercadores e exploradores. (Santomé, 1998, p. 46).

Em Aristóteles encontra-se uma divisão da ciência: física, matemática, filosofia e prática; lógica, ética e política. Essa *tradição helenística* de ensino enciclopédico foi mantida pelos filósofos romanos, como *Quintiliano*, que articulava o ensino em torno da gramática, música, geometria, astronomia, história e filosofia. Modelo semelhante de ensino era observado no século XIII, em que a universidade articulava gramática, retórica e dialética, com aritmética, geometria, astronomia e música, com o propósito de unificar as letras e as ciências (Zabala, 2002; Gusdorf, 2006; Machado, 2002; Santomé, 1998).

Entretanto, nos séculos XVII e XVIII essa forma de unidade do pensamento começou a sofrer mudanças.

Santomé (1998) considera que o processo de transformação social ocorrido nos países europeus desenvolvidos necessitava de uma especialização de acordo com a divisão material do processo de produção favorecido pela industrialização. Neste contexto, as técnicas e saberes foram se diferenciando progressivamente e, por sua vez, as linguagens que os caracterizavam foram se especializando e circunscrevendo âmbitos específicos.

Surgiu então o conceito de disciplina como um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos.

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí cada disciplina nos oferecer uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (Santomé, 1998, p. 55).

As visões dicotômicas das disciplinas propõem compreender de forma organizada e sistemática as diferentes classes dos fenômenos do universo, da matéria, da vida humana e dos seres vivos. De acordo com as necessidades, formavam-se os especialistas em cada uma das disciplinas, numa concepção funcionalista do currículo baseada, segundo Santomé (1998), no método cartesiano.

Essa divisão formativa fragmentou-se em âmbitos humanísticos e científico-tecnológicos, que, posteriormente, levou a um aumento crescente

das disciplinas. Como resultado, a seleção e organização dos conteúdos de aprendizagem foram sendo formados sob critérios de importância estritamente disciplinares, os quais estavam vinculados ao poder e à pressão de diferentes grupos profissionais que determinavam a permanência ou não de alguns componentes.

Gusdorf (2006) considera que o processo de especialização disciplinar foi marcadamente iniciado nos séculos XVII e XVIII, com forte expressão no século XIX, tornando-se a partir daí regra absoluta na busca do conhecer. Segundo o mesmo autor, os ideais positivistas tornaram-se uma atitude em que se buscava conhecer os fatos, excluindo as referências de valores. Tudo se passava como se só fosse possível conhecer a partir de recortes sobre o objeto de estudo. Essa epistemologia da fragmentação se verificava no domínio da química, com a divisão em química mineral e orgânica; na física, com o domínio de partes dessa ciência e na medicina com a formação de especialistas. As universidades perderam o sentido de universalidade, tornando-se “células” isoladas em compartimentos estanques, cuja preocupação maior era a de defender os seus pequenos domínios.

Em Piaget (1978) esses desmembramentos disciplinares se explicam nos conceitos positivistas, em que se consideram os fenômenos observáveis e, basicamente, seria necessário descrever e analisar para se extrair as leis funcionais. Inevitavelmente, tal epistemologia traz como consequência a separação em disciplinas. Essa mesma concepção pode ser encontrada em Machado (2001; 2002) e Japiassu (1976), ao referirem que a organização disciplinar é resultante de uma epistemologia que acaba por determinar sua forma, entendendo que o positivismo e o pensamento cartesiano apresentam nas suas bases a concepção de que as ciências devem dispor-se conforme uma ordem de subordinação hierárquica, para formar uma cadeia orientada de conhecimento, sem dependências recíprocas. Uma estruturação, portanto, que tende ao isolamento.

Jantsch e Bianchetti (1995) trazem uma reflexão sobre o processo histórico do conhecimento, atribuindo alternâncias entre unidade e fragmentação do conhecimento em decorrência do contexto. Afirmam que atualmente o movimento se descola no sentido da globalização, o que pode ser observado pelo movimento de unificação da Alemanha, na Comunidade Econômica Europeia, no Mercosul, etc. Contudo, destacam que os ventos históricos sopram em direções alternadas, pensamento partilhado por Santomé (1998). Em meio às mudanças de ares entre ensino integrado e

disciplinar, é no pensamento grego que esses autores reconhecem a unidade do conhecimento motivada pela organização e estruturação da sociedade:

O objeto epistemológico simplesmente era o conhecimento, que podia se desdobrar em subdivisões, sem que evocasse a fragmentação ou a necessidade de totalização ou retotalização desse conhecimento. Predominava a ideia de unidade, herança da primeira escola filosófica cosmológica. (Jantsch; Bianchetti, 1995, p. 184).

Ainda segundo Jantsch e Bianchetti (1995), a partir de Aristóteles percebe-se uma produção voltada às “especialidades”, embora destaquem que o filósofo não tivesse essa pretensão. Na Idade Média procurava-se manter a ideia de unidade, sustentada por dogmas e meios coercitivos. Este modelo foi sucedido pela burguesia, que trazia nas suas bases mercantilistas as especialidades, processo de produção do conhecimento iniciado pelo filósofo Aristóteles. Jantsch e Bianchetti procuram mostrar que esse processo, longe de ser linear, se deu de forma alternada.

Esses autores, embora filiados a perspectivas distintas, atribuem ao positivismo e às ideias do filósofo René Descartes uma parcela significativa da responsabilidade pela disciplinarização do conhecimento e, por decorrência, pela criação de especialistas. Tais desdobramentos certamente são provenientes da forte influência desses pensamentos no campo do conhecimento, em que as universidades incorporaram o modelo de especialização, tendo por base princípios cartesianos e positivistas. Nesse sentido, o currículo disciplinar está ligado às formas de organização da sociedade e controle dos espaços institucionais. Não por acaso sua legitimação é sustentada por valores sociais como diplomas, concursos, categorias, etc. Em virtude disso, o currículo disciplinar justifica-se por atender essas exigências sociais, as quais se traduzem em uma hierarquização das pessoas, dos saberes e dos interesses das corporações.

Por essa razão a disciplinaridade prevalece, tendo em vista que responde satisfatoriamente a essas necessidades. Nesse enquadre, as disciplinas escolares são frutos de uma seleção cultural condicionada por fatores socioculturais, políticos e econômicos, os quais parecem estar além de critérios essencialmente epistemológicos, que são marcantes, sobretudo, nos currículos acadêmicos. Segundo os autores, a história do ensino tem uma tradição secular, entretanto, isso não ocorre no ensino primário e secundário. Os interesses nessas modalidades de ensino são marcadamente pontuais e só recentemente iniciou-se um movimento dos docentes com interesses da sua própria disciplina, possibilitando uma visão mais abrangente do problema.

A expressão disciplina escolar aparece no século XIX, com o significado de vigilância dos estabelecimentos e repressão de condutas prejudiciais a sua boa ordem. O verbo disciplinar, neste contexto, propunha *disciplinar a inteligência*, em que a matéria de ensino, no caso a disciplina literária, servia de exercício intelectual para educar a inteligência. Disciplinar a inteligência das crianças constitui o objeto de uma ciência especial chamada de pedagogia (Japiassu, 1976).

Posteriormente o conceito sofreu mudanças motivadas por interesses sociais, quando se fez sentir a necessidade de uma definição entre ensino literário e ciências. Outra mudança ocorreu após a Primeira Guerra Mundial, em que o termo disciplina perdeu o significado de “formação do espírito” para tornar-se uma simples designação de “matérias de ensino”. No entendimento de Japiassu (1976), entretanto, esse enfraquecimento de sentido disciplinador só ocorreu na linguagem, pois na prática ele continua desfrutando de uma forte estrutura e organização, não tendo interrompido seu sentido histórico.

Nos espaços escolares essa noção de disciplina pode ser observada na formação das matrizes disciplinares, nos horários de seus funcionamentos, que acabam controlando os agentes que participam dessas instituições. De forma geral, os autores considerados evidenciam uma diferenciação entre ensino integrado e disciplinar que se firmou acentuadamente a partir do século XIX. Além disso, diferenciam as disciplinas em acadêmicas e de ensino, considerando que as disciplinas de ensino estão muito ligadas a valores sociais e culturais. Segundo esses autores, relações de poder e predominância acabam por determinar os seus isolamentos a âmbitos específicos, o que acarreta um contínuo distanciamento entre as disciplinas. E o quadro que se afigura é o descrito por Gusdorf (2006, p. 47-52):

Obstáculo epistemológico: cada disciplina uma vez emancipada do conhecimento pleno subdivide-se por sua vez em setores autônomos. – Obstáculo institucional: cada disciplina ocupa a sua casa, consagrando por uma via administrativa a sua separação, de corpo e de bens, relativamente ao saber no seu conjunto. A inspiração imobiliza-se nas instalações; centrada sobre si mesma, tendendo a cortar as comunicações com o resto do espaço mental e esforça-se por consolidar a qualquer preço a situação adquirida. – Obstáculo cultural: a separação entre as disciplinas agrava-se igualmente com a separação entre as áreas culturais e as mentalidades particulares, entre as línguas e as tradições. A “ciência” tal como é atualmente é fenômeno tipicamente ocidental, sua invenção não vai além do século XVII. Não há dúvidas que a ciência ocidental se impôs ao resto do universo graças à eficácia determinante das suas

aplicações técnicas. Porém, os sábios de um país trabalham em circuito fechado, sem se preocupar demasiado com o que se passa alhures.

Isto implica imaginar o que motiva as disciplinas plenamente reconhecidas e consolidadas tentarem um diálogo cooperativo com as demais. Sobre isso, na obra *“Para onde vai a educação?”*, Piaget (1978, p. 13), ao comentar o desinteresse dos alunos nos cursos de iniciação científica, esclarece que o problema parece estar mais centrado nos métodos adotados no ensino do que na capacidade de aprendizagem dos alunos:

Parece, pois fora de dúvida que, para reajustar, nesse particular, as formações escolares às exigências da sociedade, será preciso proceder a uma revisão dos métodos e do espírito de todo o ensino, muito mais do que contentar-se em apelar para simples fatores de bom-senso.

Um problema que envolve não apenas a didática de cada disciplina, mas questões mais abrangentes, como a significação real dos métodos ativos, utilização dos conhecimentos psicológicos adquiridos acerca do desenvolvimento da criança e do adolescente e do caráter de integração das disciplinas necessário em todos os níveis, em oposição ao fracionamento presente nas universidades e nos ensinos primário e secundário. Para Piaget, os fracassos escolares constatados se devem a passagens muito rápidas do qualitativo (lógico) para o quantitativo (numérico), em que se cumpre basicamente memorizar conceitos e fórmulas (algoritmos). Isso decorre de uma formação deficitária dos educadores, tornando-os mal preparados em virtude de uma formação que visa a especialização, resultando, em decorrência, na fragmentação das disciplinas com pouco significado para os alunos (Piaget, 1978).

Se Piaget coloca o diálogo das disciplinas como uma necessidade de uma aprendizagem de natureza epistemológica, Gusdorf, por sua vez, coloca-o num âmbito filosófico, ao se referir que as ciências humanas se encontram inegavelmente caracterizadas por um estado de desmembramento, motivado por um movimento histórico que tem por base o modelo de especialização das áreas. Segundo ele, as disciplinas se desenvolveram e se subdividiram quase que a um número ilimitado de subdisciplinas, chegando a ponto de não ser possível o domínio de um grupo de disciplinas por um único especialista.

Para Gusdorf é inegável considerar que todas as formas pelas quais o conhecimento histórico se consolidou teve como propósito o próprio homem. Portanto, a unificação do conhecimento é uma exigência necessária à unificação do mundo. Mais do que isso, é a possibilidade de reconciliação

do homem com ele próprio. Assim, as disciplinas possuidoras desse saber sistematizado funcionam como catalisadoras na consecução desses ideais. A raiz do problema não parece estar na existência das disciplinas, mas na dimensão excessiva do seu valor, levando ao isolamento das disciplinas e do homem. Para Gusdorf (1984; 2006) trabalhar na convergência das disciplinas na busca da unidade humana deve ser o propósito do conhecimento, pois a unidade é antes de tudo um estado de espírito e que antecede toda e qualquer pesquisa.

Japiassu (1976) menciona que a superação do excesso de departamentalização do saber exige que cada participante esteja impregnado de um fundamento epistemológico suficientemente amplo capaz de observar as relações da sua disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno de sua especificidade. Para ele, atualmente, há esforços que apontam para um movimento de integração das disciplinas, motivados pela exigência da pesquisa científica, que dispõem de equipamentos de alta complexidade de difícil domínio de um único especialista. Segundo o autor, a evolução científico-tecnológica deixou de trabalhar com máquinas isoladas para atuar com sistemas complexos, sendo impossível conceber que um único especialista de qualquer área do conhecimento possa desempenhar tal empreendimento isoladamente, de uma maneira ou de outra, somos forçados a tratar com complexos, com totalidades ou sistemas em todos os campos do conhecimento (Japiassu, 1976).

Já no entendimento de Morin (1995), inerente às interações disciplinares, dois aspectos do pensamento complexo podem ser destacados. O primeiro refere-se ao fato de, no paradigma da complexidade, o movimento ocorrer do todo para as partes e simultaneamente das partes para o todo, produzindo um conhecimento de complexidade superior. O segundo é que este pensar complexo não tem a pretensão de conhecer a totalidade universal. Nesse caso, o universal representa as noções de sistemas, o que para o autor são as únicas entidades dotadas de realidade, sentido e significado:

[...] o Sol é um sistema, a Terra é um sistema, a biosfera é um sistema etc. etc. mesmo uma bactéria é um sistema, a cadeira é um sistema, o automóvel é um sistema; são constituições a partir de elementos. Não somente tudo é sistema, mas me parece, que curiosamente para nós, somente o sistema é real. Desde que você tome uma partícula isolada, você não mais sabe se ela tem uma realidade e qual é o tipo de realidade. Quando começa a se constituir o sistema que é o átomo, você diz: “Ah,

isto tem uma certa realidade”; mas desde que você é infrassistêmico, é como se não existisse mais realidade. (Morin, 1995, p. 86).

Morin (1995) busca superar as concepções dos pensamentos cartesianos e positivistas que propõem dividir para entender. A epistemologia da complexidade propõe conhecer o objeto a partir de suas complexificações, pensando-o na relação indissociável todo/partes. Essa complexidade pode ser verificada também no pensamento de Zabala (1998; 2002) quando se refere às finalidades educativas do conhecimento no processo do ensino: “[...] podemos chegar à conclusão de que a organização dos conteúdos deve permitir o estudo de uma realidade que sempre é complexa e em cuja aprendizagem é preciso estabelecer o máximo de relações possíveis entre os diferentes conteúdos que são aprendidos para potencializar a sua capacidade explicativa” (Zabala, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, as disciplinas, no ensino, representam os instrumentos que adquirem seus verdadeiros significados quando nos permitem, de forma integrada, dar repostas aos problemas complexos que o cotidiano nos coloca, uma complexidade que é própria do objeto do contexto. Na visão de Zabala (2002), se considerarmos que a finalidade da educação é entender o que se estuda para saber aplicar às situações diversas, é necessário o diálogo das disciplinas com o máximo de relações possíveis para melhor compreender o objeto considerado. Com isso, as disciplinas podem estabelecer um diálogo sem que haja a predominância de uma sobre a outra, nem tampouco a sua extinção. Uma proposta capaz de supostamente fazer interagir saberes na obtenção de um conhecimento novo e de natureza superior. Uma proposta que atende sob o nome de “interdisciplinaridade”.

2.2 Pioneirismo e desenvolvimento teórico: as epistemologias da interdisciplinaridade

Convém lembrar, inicialmente, que a discussão em torno do tema da interdisciplinaridade é consequência de intensas reivindicações promovidas dos movimentos estudantis, na Europa, no fim dos anos de 1960, caracterizadas por uma insatisfação com a estrutura do Ensino Superior. Foram diversos manifestos contra a alienação da academia, mais direcionados a seus ritos e currículos, criticando a excessiva especialização do conhecimento e condenando processos de formação que obedecessem a uma única e restrita concepção de mundo e conhecimento.

De acordo com o levantamento de Hilton Japiassu, em 1970 um importante evento intitulado Seminário sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade reuniu 21 representantes de países membros da OCDE, dentre eles, Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs e Leo Apostel, para esclarecer os conceitos básicos que diferem os prefixos pluri (disciplinaridade), inter (disciplinaridade) e trans (disciplinaridade) à luz de uma reflexão epistemológica. Sabe-se que tais conceitos constituem as bases para a discussão das relações entre as disciplinas, e, conforme o autor, ao desdobrá-los, novos significados podem surgir, como é o caso de *pluridisciplinaridade auxiliar*, *metadisciplinaridade*, *interdisciplinaridade* estrutural, ampliando as formas de percepção de determinada realidade ou problema (Japiassu, 1976). A dedução de que o conhecimento humano deve ser resultado de múltiplas compreensões ganha materialidade com os estudos de Piaget (1978), indicando a interdisciplinaridade como uma nova concepção para o quadro geral das disciplinas científicas. Piaget (1978) defende que a aproximação das disciplinas está relacionada ao aspecto epistemológico, pois algumas delas têm formas muito próximas de atuar na consecução do conhecimento. No conceito piagetiano de estruturalismo, os esquemas de ação permitem dar significado ao objeto, que ao assimilá-lo vai se diferenciando através de acomodações. Esses esquemas referem-se àquilo que, durante uma ação, é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições, ou aplicações da mesma ação. O estruturalismo, nesse caso, resultaria da reorganização dos esquemas, servindo de base para a construção de uma nova estrutura em nível mais elevado, que vai se desenvolvendo em quantidade e qualidade. Essa teoria é uma das concepções decisivas na consolidação do momento de interação (interdisciplinar), pois evidencia estruturas comuns às disciplinas. Dessa forma, conforme o autor, não se trata de dividir a realidade em compartimentos impermeáveis, ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns (Piaget, 1978).

O estruturalismo refere-se à possibilidade de se conhecer mais de outras disciplinas; em que cada qual possa generalizar as estruturas e redistribuí-las nos sistemas de conjunto que englobam outras disciplinas: “[...] uma ampliação sistêmica dos pontos de vista, nada impedindo que os professores de línguas adquiram uma cultura linguística suficiente para conferir um espírito mais arejado da gramática, [...]” (Piaget, 1978, p. 24).

Segundo Piaget, no momento em que se procura entender os fenômenos e suas leis, ao invés de apenas descrevê-los ou memorizá-los por meio de algoritmos, inevitavelmente ocorre a *superação das fronteiras disciplinares*, pois elas têm formas muito semelhantes de se constituírem. Para Piaget (2006, p. 59), “[...] a partir do momento em que ultrapassamos o observável para iniciarmos a busca dessas coordenações necessárias, segue-se que, mais cedo ou mais tarde, ultrapassamos as fronteiras da ciência em causa e penetramos no domínio das ciências vizinhas”. Nesse sentido, a epistemologia construtivista de Piaget busca desvelar o processo de construção do conhecimento, apontando para a unidade das ciências. Uma unidade que, ao que parece, pode ser construída pela apropriação do próprio sujeito.

Para Gusdorf, que lançou na década de 1960 um projeto interdisciplinar para as ciências humanas e sociais, intitulado *Laparole* (1953) e apresentado à Organização das Nações Unidas, a interdisciplinaridade passou de uma fase filosófica (humanista), de definição e explicitação terminológica, na década de 1970, para uma segunda fase (mais científica), na década de 1980, de discussão do seu lugar de unidade de pesquisa nas ciências humanas. Essa unidade seria considerada como básica para definir o domínio de uma pesquisa fundamentalmente integradora. Esse propósito integrador, segundo Gusdorf, poderia trazer contribuições favoráveis para o futuro de cada ciência em particular, pois as questões a serem investigadas contariam com a colaboração de todas as disciplinas, ou de algumas, o que certamente ampliaria o campo de compreensão sobre o objeto de estudo.

Os problemas humanos são abordados, geralmente, sob o prisma da especificidade. A pesquisa fundamental se encarregaria de abordá-lo na perspectiva da unidade ou da totalidade. Essa conversão da atenção epistemológica poderia acarretar, para ela somente, consequências muito importantes. (Gusdorf, 1984, p. 31).

Gusdorf defendia que essa mudança de foco epistemológico deveria contribuir para o desenvolvimento das áreas do conhecimento, pois, para ele, o que temos assistido até o momento é o desenvolvimento de uma ou de outra disciplina em particular. Na década de 70 as propostas interdisciplinares traziam um sentido de unidade, uma vez que buscavam a convergência entre o papel humanista do conhecimento e da ciência. “A intenção desse projeto seria orientar as ciências humanas para a convergência de trabalhar a unidade humana” (Fazenda, 1994, p. 19). Ideias que, segundo essa autora, trouxeram alguns equívocos nessa época, quando se começou a

pesquisar a interdisciplinaridade, em que se pressupunham acabar com as disciplinas em nome de uma pseudo-integração (Fazenda, 1994).

Por outro lado, é comum encontrarmos autores que defendem uma abordagem interdisciplinar pelos sujeitos especialistas, ou seja, diversos especialistas disciplinares reunidos para esse propósito. Assim, a integração do conhecimento por um único sujeito parece conviver com propostas interdisciplinares, a partir de vários especialistas. Por exemplo, Japiassu (1976, p. 74) menciona que “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Segundo esse autor, o interdisciplinar não deve pretender ser um campo unitário do conhecimento, ou uma unidade construída pela adição das especialidades, nem tampouco por uma síntese dos saberes específicos.

O espaço interdisciplinar deve ser construído na superação das fronteiras disciplinares. A pesquisa interdisciplinar começa a se evidenciar, segundo ele, à medida que seus participantes evoluem para uma pesquisa com uma produção de uma linguagem comum. Pontos essencialmente defendidos por Gusdorf, ao afirmar que trabalhos interdisciplinares autênticos devem evoluir para a construção de uma metodologia, procedimentos e linguagem comuns, sendo a condição para o surgimento de um saber novo, uma autêntica produção interdisciplinar.

O interesse no interdisciplinar, segundo Gusdorf (2006, p. 53), inscreve-se numa situação epistemológica em que “[...] a inteligência interdisciplinar só se encontrará no ponto de chegada da investigação [...], se estiver presente desde o começo”. Assim, para esse autor, imaginar que a consciência interdisciplinar possa ser alcançada pelo especialista como tributo do seu trabalho é um equívoco, pois se a preocupação da unidade humana do saber não é considerada no ponto de partida da investigação certamente não se encontrará no ponto de chegada.

De outro ângulo, para Santomé (1998, p. 66), “A interdisciplinaridade é um objetivo que nunca é completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe [...]”. Vista dessa maneira, ela se põe como uma metodologia, que não depende somente das disciplinas, pois está associada a certos “traços da personalidade”, como: flexibilidade, confiança, paciência, capacidade de adaptação, aceitação de riscos e capacidade de aprender a agir na diversidade. Características

muito comuns ao pensamento de Fazenda (1993; 1994), ao propor a interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade, de mutualidade, mais precisamente, um *regime de copropriedade* que possibilita o diálogo entre os interessados.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude, traduzida entre o diálogo dos interessados e corresponsáveis pelo processo interdisciplinar. Uma atitude que se constrói na prática, superando a dicotomia (teoria e prática), partindo do diálogo interdisciplinar e superando os recortes excessivos dos conteúdos, os quais impossibilitam a construção solidária dos saberes.

Segundo os estudos de Lenoir e Hasni (2004), três conceitos lógicos definem a interdisciplinaridade. A primeira lógica, desenvolvida na França, aponta que a construção do saber interdisciplinar se justifica pelo conhecer, fixando a questão em dimensões epistemológicas dos saberes e na racionalidade científica centrada na busca do significado. A segunda, aprimorada nos Estados Unidos, entende a interdisciplinaridade como um meio, ao modo de um recurso que visa a atingir determinado resultado, como um *saber-fazer*, ajustando o tema da interdisciplinaridade dentro de uma dimensão metodológica, evidenciando uma lógica instrumental orientada por fins estratégicos. A terceira lógica é a concepção latino-americana, que inclui a perspectiva produzida no Brasil, na qual a interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de realização humana, justificando-se pela capacidade de emancipação dos sujeitos, um *saber-ser*. Necessário frisar que o terceiro conceito lógico da interdisciplinaridade apoia-se na construção contínua dos indivíduos, orientada, conforme Lenoir e Hasni (2004), por quatro princípios: *humildade, expectativa, coerência e audácia*.

Na proposta de Etges (1995) encontramos um *contraponto à visão epistêmico-metodológica*. Segundo o autor, o conceito denominado de *interdisciplinaridade generalizadora ou universalista* pressupõe se chegar a um saber universal, absoluto ou totalizante por meio da articulação de elementos comuns como a consolidação de um saber único, superior aos conhecimentos das ciências particulares, consideradas fragmentadas e incompletas, supondo o alcance de um saber absoluto que conseguisse abarcar todos os saberes menores e permitisse a passagem de uma especialidade para outra, dando acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade.

A concepção apresentada por Lenoir e Hasni (2004) explica a *interdisciplinaridade instrumental* como um simples meio para a realização

de fins. Na interpretação de Etges (1995), essa perspectiva instrumental ficaria restrita à ideia de resolução de problemas, em que a ciência representaria apenas uma ferramenta. Em outras palavras, todo o esforço intelectual se reduz, basicamente, a produzir meios de caráter utilitário e pragmático. Em outro estudo, Etges (1993, p. 13) comenta que “o que era conhecimento numa ciência, serve apenas de meio para um fim no outro, isto é, uma ação puramente instrumental, ou menos ainda, uma execução meramente tecnicista, mas não interdisciplinar”.

Outro enfoque na temática da interdisciplinaridade está pautado na *decomposição da expressão*, com vistas à compreensão do significado da palavra. Nos levantamentos de Assumpção (1991) encontramos que o prefixo “*inter*” seria o significado de uma posição ou ação coletivamente compartilhada. Já a palavra “*disciplina*”, segundo o autor, indicaria uma *epistême*, a organização e sistematização de conhecimentos por meio de um regime de ordem imposta. O sufixo “*dade*”, por fim, indicaria o sentido da ação, o resultado, o modo de ser e sua qualidade (Assumpção, 1991). Na mesma direção, Pombo (2005) sugere que o debate se paute nessa ideia etimológica, mas analisados a partir da derivação da palavra interdisciplinaridade. Assim, nos prefixos “*multi*” e “*pluri*”, das palavras multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, a ideia, segundo Pombo (2005) é a mesma, isto é, juntar disciplinas, colocá-las lado a lado. Ainda conforme a escritora, no que se refere ao prefixo “*inter*”, a proposta está no estabelecimento de uma ação recíproca, e no prefixo “*trans*”, uma noção mais transcendente, uma ultrapassagem daquilo que é próprio das disciplinas.

Paralelamente, outros pensadores, como Rosa (2007), aproximam o tema da interdisciplinaridade das matrizes teóricas do pensamento social, bastando considerar que sua concepção está fortemente marcada por diferentes visões de mundo, de homem e de conhecimento. Na sua compreensão, a grande divergência dos diferentes conceitos de interdisciplinaridade está relacionada às diversas teorias e correntes de pensamento que orientam os estudiosos da temática. A autora resgata algumas vertentes de discussão da interdisciplinaridade com base nos trabalhos de Almeida (2000), Melo e Almeida (2000) e Porto e Almeida (2002). Esses autores propuseram a existência de três vertentes de discussão da interdisciplinaridade, cada qual enfatizando determinadas características, entre elas: as vertentes *humanista*, *da complexidade* e *social crítica*.

Na vertente humanista defende-se a realização de um diálogo ecumênico e reflexivo entre as várias áreas do conhecimento, o que necessitaria uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos no empreendimento interdisciplinar. A vertente da complexidade realiza uma crítica epistemológica à ciência contemporânea e defende diferentes propostas de integração disciplinar a partir da incorporação da temática da complexidade e da perspectiva sistêmica. A vertente social, por sua vez, dirige sua análise para a dimensão histórica e social da produção do conhecimento, consoante com a perspectiva marxista, na qual se encontra a ideia de estar a ciência moderna subordinada à lógica técnico-científica do trabalho e nos modos de produção capitalista.

A interdisciplinaridade se configura, então, nessa última vertente, como uma necessidade, mas também como um problema epistemológico. Os expoentes dessa vertente, Jantsch e Bianchetti (1995), Follari (1995), Etges (1995), entre outros, compreendem que, ao tornar-se um empreendimento necessário e emergente, a interdisciplinaridade converte-se em um discurso generalizante, de cunho ideológico e político, a *panaceia* para todos os males.

Quanto a essa má impressão, Bossa (2007) aponta que a interdisciplinaridade nunca representou uma aglutinação simplista de visões variadas sobre um tema ou uma problemática da realidade. Segundo a escritora, essa é uma noção que oportuniza a construção de um novo conhecimento, que, embora tenha nascido a partir da contribuição das diversas disciplinas envolvidas em dada situação, não pertence a nenhuma delas, sendo, por isso mesmo, um conhecimento pautado em novas bases epistemológicas.

Retomamos uma passagem do pensamento de Gusdorf (1995) que, em boa medida, explica continuarmos pensando criticamente este tema. Para Gusdorf (1995, p. 7), “a interdisciplinaridade impõe-se como um tema de época [...] todos invocam em seu favor e ninguém se arriscaria a se pronunciar contra ela”. Pombo (2008, p. 10) também avalia essa postura dizendo:

Qual é o projeto que hoje não reúne equipes interdisciplinares? Qual é o colóquio ou mesmo o congresso que hoje não é interdisciplinar? Teríamos aqui um contexto epistemológico, relativo às práticas de transferência de conhecimentos entre disciplinas e seus pares. Depois, é recorrentemente proclamada pela universidade, mas também pela escola secundária. Qual é o curso que hoje não comporta elementos

curriculares interdisciplinares? Qual é a reforma que hoje se (sic) não reclama da interdisciplinaridade?

Conforme a escritora, o apelo à interdisciplinaridade surge na tentativa de impor um comportamento interdisciplinar como tendência de mercado. Explodem, sobretudo, procedimentos e dinâmicas com o objetivo de reunir o maior número de especialistas na solução de problemas. No contexto da gestão de empresas, a interdisciplinaridade é usada como metodologia e processo de decisão. Na produção tecnológica equipes trabalham em coletivo sempre almejando saltos ainda maiores. Apesar das experiências bem-sucedidas, para a pensadora portuguesa isso não configura o sentido pleno da palavra interdisciplinaridade, uma vez que:

[...] está representada por um conjunto de experiências, realidades, hipóteses [...], no entanto, a situação não deixa de ser curiosa: temos uma palavra que ninguém sabe definir, sobre a qual não há a menor estabilidade e, ao mesmo tempo, uma invasão de procedimentos, de práticas, de modos de fazer que atravessam vários contextos, que estão por todo o lado e que teimam em reclamar-se da palavra interdisciplinaridade. (Pombo, 2008, p. 11).

Para o âmbito da educação, suspeitamos que essa tentativa de reunir o conjunto do conhecimento humano em um sistema único pode esbarrar em alguns problemas. A perda de perspectiva interna, a hiperespecialização dos cientistas e os jargões próprios das disciplinas são alguns deles, somados a uma aparente vaidade profissional que tem alimentado muito mais a concorrência entre as mesmas. Ingredientes nada favoráveis ao encontro verdadeiro entre intelectuais que pensamos ser a interdisciplinaridade.

Acreditamos que a busca do sentido autêntico da interdisciplinaridade na educação deve passar pela observação de estruturas subjacentes, como a tradição, o pertencimento e a condição da linguagem, as quais não se encontram presentes nas metodologias e na objetividade científica. Envolve, mais profundamente, a responsabilidade com o outro e o exercício da escuta como experiência autorreflexiva que é anterior ao exercício da docência e ao desenvolvimento da aprendizagem, e que se firma na experiência hermenêutica da pergunta e da resposta, da cooperação e do diálogo entre os seres que configuram o espaço da escola.

Dessa maneira, consiste o próximo passo em brevemente compreender os alicerces da interdisciplinaridade no pensamento intelectual brasileiro, e, posteriormente, a sua inserção nas políticas públicas de educação do país.

2.3 A interdisciplinaridade no pensamento intelectual brasileiro

A interdisciplinaridade chega ao Brasil no final dos anos sessenta pela influência dos estudos de Georges Gusdorf e Jean Piaget, nos campos da epistemologia e da educação, e apresentados por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. São os representantes de um momento conturbado pela marcante reivindicação contra o estado de fragmentação das ciências e do ensino no país. Hilton Japiassu foi o intelectual precursor, publicando no ano de 1976 o livro *“Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”*, evidenciando a premência da formação de profissionais interdisciplinares, com novos princípios e atitudes. Em sua elaboração, o tema da interdisciplinaridade sugere *diálogos* e *intercâmbios* como uma nova postura intelectual para aqueles que falam a partir de suas disciplinas. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade tem seu pleno acontecimento na *intensidade* desse intercâmbio, embora colocá-la em prática seja difícil, em função do alto grau de especialização das disciplinas científicas que impedem acordos interdisciplinares. Para Japiassu (1992, p. 84), “ensina-se um saber em processo acelerado de cancerização galopante [...], um saber especializado que, uma vez cortado das condições sócio-históricas (*sic*) de sua produção, constitui um fator de cegueira intelectual”.

Corresponde, assim, a interdisciplinaridade a uma etapa ou fase dos processos de construção do conhecimento dentro dos quais as articulações acontecem reciprocamente, no que tudo indica, por meio de uma fusão teórica entre disciplinas científicas, em que epistemologias, métodos e práticas aplicadas não mais conferem características de uma só ciência. Essa interpretação é melhor explicada por Japiassu (1992, p. 88):

[...] interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. Diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber.

Tal articulação entre disciplinas, possível apenas, como coloca Japiassu (1992), ao se alcançar *a unidade do saber*, põe-se como uma nova exigência ao campo da epistemologia da educação e da formação de docentes, o que para o autor significa “criar uma nova inteligência, capaz

de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores” (Japiassu, 1992, p. 91).

Não distante das concepções de Hilton Japiassu, Ivani Fazenda desenvolve suas pesquisas em relação à interdisciplinaridade procurando estabelecer relações com as reformas educacionais que aconteciam no Brasil, influenciada pelos estudos piagetianos. Suas obras relacionadas ao assunto foram fundamentais para a estruturação do projeto teórico da interdisciplinaridade na ciência brasileira e motivo de mudanças nos documentos oficiais que orientam o ensino básico: *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro e Formação Docente: Rupturas e Possibilidades*; *Interdisciplinaridade: um Projeto em Parceria*; *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*; *Práticas Interdisciplinares na Escola*; *Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*.

Fazenda (2002, p. 25) encaminha sua reflexão sobre a interdisciplinaridade como prática ou ação integradora caracterizada “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de aproximação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nessa caracterização, a autora indica três elementos presentes na interdisciplinaridade, os quais representam sua própria fundamentação: *a articulação* entre os campos de conhecimentos constituídos pelas disciplinas; *a interação* entre os cientistas/especialistas; e o *lugar* onde a interação e a articulação acontecem – *o projeto de pesquisa*. Para Fazenda (2002, p. 25), “o sentido das investigações interdisciplinares é o de reconstruir a unidade do objeto, que a fragmentação dos métodos separou”. Em tese, a interdisciplinaridade pensada por Hilton Japiassu e Ivani Fazenda reacende a procura por um conhecimento que não se limita a uma especialidade e que ultrapassa a vaidade de um educador pretensamente satisfeito com sua ciência.

Encontramos nos estudos de Jantsch e Bianchetti (2011) referência a um importante evento para a história desse tema. “A Primeira Conferência Internacional de Interdisciplinaridade”, promovida pela OCDE na cidade de Nice em 1969, revelou pesquisas científicas que abordam de forma direta a preocupação com a questão interdisciplinar. Para os autores, estes eventos “buscavam a legitimação sistemática de novas exigências de qualificação dos trabalhadores provenientes de um mercado capitalista cada vez mais dinâmico e complexo [...]” (Jantsch; Bianchetti, 2011, p. 196).

A expectativa dos intelectuais participantes era encontrar uma espécie de “antídoto” à fragmentação do saber. Neste apelo, pode-se dizer

metafísico, a interdisciplinaridade é concebida em forma de alternativa de acesso à verdade, em que na ausência de ideias e interlocuções, sugere verticalmente uma solução imediata aos diferentes obstáculos encontrados pelas ciências num todo.

O professor Jayme Paviani, em sua obra *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções* (2014), considera que a origem da interdisciplinaridade está no enfraquecimento das ciências em geral, uma vez que já não correspondem às exigências de um mundo em constante transformação. Para o autor, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma teoria de conhecimento, uma *nova epistemologia*, uma nova *metodologia de ensino*, uma *conversa* entre as mais variadas disciplinas e professores, como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelos currículos compartimentados, significando para ele uma solução eficaz para os novos problemas científicos e educativos.

Paviani (2014) também trabalha em torno da decomposição da palavra *disciplinaridade*, não apenas dos afixos acrescidos à palavra, mas de seus derivados, como: *multidisciplinaridade*, *interdisciplinaridade*, *intradisciplinaridade* e *transdisciplinaridade*. Para o autor, a multidisciplinaridade corresponderia as várias disciplinas de um mesmo âmbito científico, o que está presente em qualquer currículo. A intradisciplinaridade representaria o que está “dentro” de cada disciplina e corresponde a uma relação teórica interior. A interdisciplinaridade, por sua vez, é o que está *entre* uma disciplina e outra, uma espécie de combinação conceitual. Por fim, a transdisciplinaridade, que para o autor representa um paradigma difícil de ser alcançado, provavelmente porque exige não apenas essas aproximações teóricas, mas a geração de uma nova disciplina que atenda, de modo universal, os mais variados problemas da sociedade.

Necessário frisar, além dessas descrições mais gerais, o que o Paviani (2014) intitulou “*princípios da interdisciplinaridade*”. Segundo ele, representam a *unidade* e a *multiplicidade*; *continuidade* e *descontinuidade*, *complexidade* e *emergência*. Por óbvio, a interdisciplinaridade teria como característica tanto a unidade como a multiplicidade, haja vista que, ao se buscar uma relação entre conceitos, teorias e métodos presentes em cada ciência, busca-se a ela própria, em que o múltiplo de cada ciência transforma-se em unidade. Quanto ao caráter de continuidade e descontinuidade, segue o autor, “dizer que o conhecimento científico é descontínuo significa afirmar que ele progride de fato em fato, de aspecto em aspecto”, e que “o discursivo teórico, as leis e teorias se caracterizam

por uma certa continuidade ou universalidade” (Paviani, 2014, p. 43-44). Em relação à emergência, indica que surge da união das mais variadas ciências no intuito de buscar soluções a problemas científicos complexos e com a constatação de que os problemas epistemológicos são pano de fundo para todas as ciências. Assim, a complexidade estaria no mesmo âmbito da emergência, pois “é um conceito que procura expressar as múltiplas faces da realidade, e isso só se torna uma realidade palpável através da interdisciplinaridade” (Paviani, 2014, p. 47).

A realidade em sua totalidade também era a preocupação de Freire (1987) com relação ao desenvolvimento de uma suposta interdisciplinaridade na pedagogia. Freire, no entanto, não endossa as principais perspectivas em torno do assunto, de modo que não nos receita uma ferramenta pedagógica com força de mudança e libertação. Em contrapartida, a *realidade social* trazida por Freire só poderia ser notada por um professor à medida que conseguisse enxergar no seu aluno um sujeito que é cultural, que vem de um determinado espaço da geografia urbana e que traz consigo uma experiência de vida determinante para o seu desenvolvimento intelectual e humano.

Encontramos em Freire (1987) uma série de conotações ou sentidos outros que podem ser associados ao conceito de interdisciplinaridade. Um exemplo é a indicação da organização curricular ao modo de *Temas Geradores*, que, segundo o autor, já se encontram na base das diferentes leituras de mundo e dos diversos quadros metodológicos. Freire (1987) também defende a superação do ensino fragmentado e disciplinar por meio de um trabalho interdisciplinar, embora não tenha expressado esta ideia concretamente.

No pensamento de Frigotto (2008), que fala de uma perspectiva histórica e ontológica, a interdisciplinaridade tem como especificidade reunir aquilo que foi separado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que se coloca como absoluto. O autor acredita que o atual estágio de discussão da interdisciplinaridade aponta para caminhos equivocados, tratando-a como um simples método de investigação ou técnica didática. Na mesma esteira, Veiga-Neto (1997) procurou denunciar os fracassos nas práticas relativas a esse tema, comprovados pelo surgimento de projetos interdisciplinares criados a partir de percepções sem um claro fundamento teórico, o que de certa forma produz a sensação de banalização do tema no interior das instituições de ensino.

Todas essas considerações auxiliam para uma reflexão ampliada do entendimento da interdisciplinaridade. É perceptível, na opinião desses autores, uma apreensão retórica alinhada, ao passo que assumem, metodicamente, discursos nos quais a interdisciplinaridade deva ser “utilizada” para desfragmentar o saber e unir disciplinas, pautados na noção de que a unidade é recuperada pela diversidade dos conhecimentos, bastando conectá-las em torno de supostas problemáticas. Enfatizam, além disso, que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador das diferentes visões de mundo que fundam o currículo, com a expectativa de fazer com que o educando conheça e compreenda um objeto de conhecimento sob perspectivas variadas, não mais sob uma única visão especializada.

Essas concepções apontam três suposições. Primeiramente, veem a necessidade de construção de um projeto educativo com vistas à apreensão da totalidade do mundo e das realidades globais, como resposta à hiperespecialização dos currículos escolares e dos profissionais da educação. Em seguida, acreditam que a proposta de uma educação interdisciplinar possibilita novas formas de ser e estar no mundo e de compreender os múltiplos fenômenos da dimensão social e cultural. Por fim, sugerem o compromisso de interrogar o que está posto, numa atitude permanente de crítica e reflexão sobre os processos de formação docente, construção de conhecimento e prática pedagógica.

Até aqui lidamos com o pensamento teórico-acadêmico que fundamenta a interdisciplinaridade no campo da educação, enfatizando o viés epistemológico escolhido pelos intelectuais precursores, pressuposto também assumido nos documentos oficiais que orientam a educação básica, sobre os quais falaremos no próximo tópico.

2.4 Uma análise da inserção da interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados.
(Brasil, 1998).

Nesta análise, interessa-nos compreender os sentidos atribuídos à interdisciplinaridade na legislação educacional, observando passagens e

expressões que frequentemente aparecem na documentação oficial toda vez que há uma referência ao conceito. Nossa intenção é chamar a atenção tanto para o viés epistemológico ali presente, como também para um tipo de *racionalidade teleológica* operando na base da sua conceituação. Indicamos, também, algumas variações de sentido encontradas nos documentos, propondo inferências que demonstram as razões que nos colocam a pensar este assunto.

Convém salientar, antes, que no período histórico de implantação das atuais diretrizes educacionais, o Brasil ressentia-se da ausência de um projeto nacional de educação mais bem estruturado. As novas matrizes de organização social, a perspectiva da democratização do ensino e a ampliação do acesso à escola por parte das camadas sociais desfavorecidas economicamente levaram o Estado brasileiro a repensar as políticas de educação, definindo novas diretrizes com a finalidade de reduzir e eliminar os baixos níveis de desempenho educacional e o analfabetismo até então registrados. Essa constatação pode ser conferida na reflexão de Fonseca (1995), quando reitera o papel dos organismos internacionais na recuperação do desempenho educacional do país.

No período de 1990, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, que foi realizada na Tailândia convocada pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais que passa a elaborar novas diretrizes políticas, entre outras, eliminarem o analfabetismo até o final do século. Políticas definidas para as décadas futuras, seu primeiro passo foi pressionar os países dependentes quanto ao seu atraso com relação ao desempenho educacional, e no caso deste estudo, a realidade brasileira. Considerando o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares. (Fonseca, 1995, p. 169).

Em regra, todo esse trabalho de recuperação da educação brasileira provocou transformações nos ideais próprios da escola, uma vez que caberia a ela concretizar as novas diretrizes e produzir um novo prognóstico da Educação Básica. Na reflexão de Nagel (1992, p. 12):

[...] a crise no contexto social faz com que a escola mude seu modo de agir, seu procedimento perante as exigências sociais, assumindo outro caráter e conseqüentemente outras maneiras de proceder. E, nesse momento, entra o Estado para precisar qual o novo papel desejado para essa instituição.

Dentre esses novos objetivos da educação escolar destaca-se o caráter do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, em que Estado passa a assumir a responsabilidade na oferta desse nível de ensino a todos os brasileiros. Segundo a LDB, o Ensino Médio deverá se vincular ao mundo do trabalho e ao prosseguimento dos estudos. O artigo 35 da referida lei considera o Ensino Médio etapa final da Educação Básica, com duração de três anos e tem como finalidades:

- I. A consolidação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação, ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1998).

Compreendida a formação cidadã e a capacidade de continuar aprendendo, o parágrafo 1º do artigo 26 da Lei que trata do currículo destaca que:

[...] os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Brasil, 1998, p. 11-12).

Já o artigo 36, que trata da etapa final da educação básica, especificamente no que se refere ao Ensino Médio, indica que:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 15).

Os referidos artigos mencionam a obrigatoriedade do estudo de língua portuguesa, de matemática e do conhecimento do mundo físico. Tais apontamentos podem sinalizar para a criação de áreas do conhecimento, e por decorrência da integração delas, numa perspectiva interdisciplinar. Entretanto, a Lei não menciona esse propósito e não faz referência à

interdisciplinaridade. Encontra-se apenas uma breve caracterização do que seria essa proposta, representada por expressões como “*integrar* para desenvolver” e um ensino voltado “à formação *integral* do adolescente”.

Essa renovação nos princípios básicos da instituição escolar surge em função da divulgação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, os PCNEM. O compromisso firmado neste documento foi o de assegurar a formação para o exercício da cidadania, a progressão no trabalho e nos estudos e a participação da comunidade na gestão escolar. E seria nesse documento que a interdisciplinaridade passaria a ter a sua primeira menção legal, respondendo, de forma técnica, aos baixos índices da educação pública e constituindo-se em uma diretriz orientadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Os documentos ressaltam a necessidade de um conjunto de conhecimentos que deve ser ensinado a todos os alunos, assegurando uma formação comum. Todavia, em virtude da extensa territorialidade brasileira, com muitas realidades e problemas específicos em cada contexto, os parâmetros asseguram um núcleo diversificado para atender essas múltiplas realidades. No tocante aos conteúdos, sua seleção deverá representar mais do que uma simples listagem de tópicos a serem desenvolvidos. Essa escolha se dará de acordo com as intenções educativas.

Mais do que fornecer simples informações, o Ensino Médio, segundo o PCNEM, deve se voltar ao desenvolvimento de competências básicas, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais, na perspectiva de uma aprendizagem permanente e de uma formação contínua. O currículo deve apresentar conteúdos que permitam o desenvolvimento de competências, como a capacidade de: buscar, selecionar e organizar informações; propor soluções para problemas apresentados; ser capaz de trabalhar em equipe; saber comunicar-se; fazer uso dos conhecimentos adquiridos para elaborar críticas; argumentar com fundamentos; ser capaz de relacionar diferentes fenômenos dentro de uma disciplina, entre disciplinas de uma área e entre as áreas do conhecimento escolar, construindo pensamento orgânico/sistêmico (Brasil, 1999).

Buscando maior articulação entre os conteúdos, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) propõem que os currículos a serem definidos pelos estados, municípios e escolas estejam organizados em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A organização em áreas tem como base a reunião

dos conhecimentos que compartilham objetos de estudo, facilitando a comunicação e criando condições para que possam se desenvolver trabalhos numa perspectiva interdisciplinar. A estrutura por área de conhecimento garante uma educação de base científica e tecnológica, em que as possíveis soluções para os problemas concretos são combinadas e orientadas numa visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia (Brasil, 1999).

O enfoque na interdisciplinaridade no Ensino Médio se evidencia a partir do momento que os parâmetros acenam com a criação das três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (língua portuguesa, língua estrangeira moderna e educação física, arte e informática); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (química, física, biologia e matemática); Ciências Humanas e suas Tecnologias (história, geografia, sociologia, antropologia, política e filosofia). A partir desse momento, o documento busca explicitamente fazer conviver a interdisciplinaridade com a disciplinaridade. O documento justifica a formação em áreas ao expressar que “tem por base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva interdisciplinar” (Brasil, 1999, p. 39).

O PCNEM (Brasil, 1999) pretende que na Educação Básica o aluno seja capaz de construir um pensamento estruturado, fazendo-se necessário repensar a organização curricular com relação ao modo como as diferentes disciplinas estão dispostas, pois os conteúdos separados permitem que o aluno compreenda apenas parte da situação ou do objeto em estudo. Dessa forma, é expresso no documento que uma maior compreensão decorre quando relações entre conteúdos das diferentes disciplinas se estabelecem numa abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade defendida pelo documento é assim apresentada:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades, ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento, que pode ser de questionamento, confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. [...] A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem a necessidade de procedimentos que, numa única

visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. (Brasil, 1999, p. 132).

Essas inter-relações “[...] entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados” (Brasil, 1999, p. 88). A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional em que se propõe que, por meio da prática escolar, ocorra o estabelecimento de interconexões, integrando as disciplinas, criando condições favoráveis para uma aprendizagem motivadora, na medida em que se oferece maior incentivo aos educadores para desenvolverem conteúdos diretamente relacionados ao contexto social.

Segundo os PCNEM, contextualizar os conteúdos é um recurso que contribui para que os alunos atuem sobre sua aprendizagem, uma vez que os provoca, os instiga a elaborar hipóteses, a buscar informações, a confrontar diferentes posições, diferentes explicações, a perceber os limites de cada argumento, inclusive daqueles que eles já possuem, na perspectiva da construção de seu conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento escolar não pode estar desvinculado de elementos da vida pessoal, social e cultural, pois os conteúdos escolares ganham sentido quando se constroem conexões entre o que se aprende na escola e o cotidiano (Brasil, 1999).

Observando como progressivamente a interdisciplinaridade foi sendo introduzida no discurso oficial é possível perceber a base epistemológica operando em seu conceito. Isto pode ser constatado quando sugere-se enfrentar a diversidade das formas de conhecimento por um modo de elaboração do saber essencial para *o desenvolvimento de competências*. No processo pedagógico o desenvolvimento de competências pode indicar um trabalho voltado à imediata resolução de problemas mediante o uso de diversas especialidades, visto que supostamente surtiriam melhores respostas ao que se impõe à produção de conhecimento. Aparece a interdisciplinaridade orientada pela necessidade de *articular conteúdos*. Essa articulação é descrita como uma tentativa de construir pontes entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar. Isso ocorreria através de processos em que os alunos seriam conduzidos a perceber relações de dependência inerentes aos saberes de diferentes componentes.

Além disso, a então *necessidade de articular conteúdos* mostra outra variação de sentido quando associada à pedagogia. Caberia ao professor a

tarafa de meramente sinalizar os possíveis pontos de conexão, ação que em boa medida interrompe o compartilhamento de ideias, imprescindível nas ambiências de aprendizagem em nome de uma premissa técnica e estratégica. Ao que tudo indica, a interdisciplinaridade, a partir desta perspectiva, propõe *relacionar saberes*, porém mantendo intactas suas fragmentações e especializações, sem a sinalização de um horizonte articulador para as diferentes camadas disciplinares que compõem a estrutura curricular.

Chegamos, assim, à noção de interdisciplinaridade na qualidade de uma *integração de disciplinas*. Diferentemente da articulação de conteúdos antes abordada, trata-se aqui da ideia de uma ampliação do alcance da ação pedagógica exercida pelo educador para além do contexto de campo específico e processos particulares de mediação. Embora essa orientação siga o pressuposto de uma percepção mais ampla dos saberes, não fica evidente como seria possível afastar-se de um campo especializado de origem para assumir perspectivas que partem de diferentes tematizações. Pode-se dizer, uma atitude complexa explicitada de forma aparentemente vaga.

O conceito de interdisciplinaridade brevemente observado nas documentações nos fez imaginar um renovado discurso das epistemologias que não explicita como articular ou integrar conhecimentos nem de que maneira as relações entre disciplinas são possíveis. Como buscaremos argumentar mais adiante, essa articulação entre as disciplinas deve surgir na interação entre as diferentes leituras de mundo e na presença autêntica dos sujeitos em situação dialógica, como postura intelectual apropriada a tão almejada reconciliação dos campos científicos.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HERMENÊUTICA

Inciamos este terceiro capítulo fazendo uma breve consideração crítica ao que foi objeto de apresentação no capítulo anterior, uma vez que é a partir deste eixo da pesquisa que estabeleceremos, em termos teóricos, a proposta central da tese. Ao voltarmos nossa leitura para os alicerces teóricos da interdisciplinaridade poderíamos afirmar que é praticamente impossível encontrar um consenso sobre a sua definição. De um lado nos parece muito expressiva a perspectiva interna da própria racionalidade científica que, com seus avanços na construção de conhecimentos, criou a imagem da interdisciplinaridade como uma disciplina unificadora. Por outro lado, evidencia-se outra perspectiva interdisciplinar constituída externamente, mediante campos operativos que se articulam sob métodos, técnicas e estratégias em função de intervenções sociais variadas. O debate acadêmico, por sua vez, se concentra no diagnóstico sobre a excessiva especialização da ciência e a sua consequente impotência para responder às pretensões da humanidade.

Dentro desse contexto, nossa suspeita reside no fato de a interdisciplinaridade ter sido acolhida como uma concepção funcional que pudesse ser capaz de reconciliar os campos científicos divorciados, devendo partir de modelos teóricos e processamentos ligados a práticas operatórias. Outra controvérsia está na total perda, ou pelo menos no esquecimento dos vínculos vitais que nos articulam com o mundo da vida ao priorizar-se, quase que exclusivamente, a lógica da funcionalidade, esta, igualmente comprometida com a transformação do real em objeto e dos conhecimentos em operacionalidade.

Em contrapartida, pensamos que as preocupações epistemológicas em torno da interdisciplinaridade não podem escamotear o debate crítico sobre o esfacelamento do conhecimento, da educação e da escola, que, em nossa visão, também pertence ao conjunto de sentidos que constitui essa concepção. Daqui para frente, apresentaremos um outro entendimento acerca de como pode ser concebida a interdisciplinaridade nos processos

de formação humana. Na esteira do pensamento hermenêutico, e a fim de instaurar um fundamento filosófico, perguntaremos pelo sentido dessa expressão na mediação da docência, nos desdobramentos de um diálogo vivido, de modo a recobrar nosso vínculo com o pano de fundo do mundo da vida, dentro do qual produzimos, mediante nossas falas, tudo o que podemos tomar como conhecimento.

3.1 O sentido hermenêutico da interdisciplinaridade nos processos de formação humana

O desafio da Interdisciplinaridade não se enfrenta pela mera remoção dos empecilhos de ordem administrativa ou de ordem psicossocial, nem por arranjos que resultem em justaposição de disciplinas de resto intocadas. Pressupõe-se, isto sim, uma reconstrução do saber, e das disciplinas do ensino, a partir de uma hermenêutica de construção unitária do conhecimento.
(Mario Osorio Marques).

Na epígrafe, Marques sugere que se busque a interdisciplinaridade por um movimento contrário ao da epistemologia que prevê a possibilidade de pontes entre as disciplinas, mas sem que estas se modifiquem ou abram mão de suas verdades. Pela hermenêutica da construção unitária do conhecimento indica buscá-la na unidade da experiência da vida, pela conjugação permanente entre o específico e o geral, particular e universal, como dimensões autoexigentes, pela reciprocidade dos mundos abertos de nossas ações linguísticas e comunicativas.

A partir desse pressuposto propomos refletir a interdisciplinaridade junto dos conceitos de aprendizagem e docência pautados numa perspectiva *ontolinguística*, concepção em que educação e pedagogia se firmam no compromisso de uns pelos outros. Cabe imaginar nessa experiência os vínculos que identificam educadores e educandos, a relação de entendimento que acontece pela força de vontade, pelo respeito e disposição para ouvir a fala do outro, características vitais aos processos de humanização. Nessa visão não se assenta nenhuma pressuposição que faça acontecer o fenômeno que é o ensino e a aprendizagem de conhecimentos. Tudo depende do esforço de um pelo outro, ou, como diz Marques, da *paixão de um educador* que conduz os seus alunos a descobrirem os homens históricos que são.

Os processos de formação devem ser constituidores de humanidade, de homens e grupos que se reconheçam nas suas tradições e nos imperativos da liberdade e da justiça. Aprender é o que fez dos humanos uma espécie criadora e autônoma na sua forma de pensar e construir realidades. Por isso, a aprendizagem de conhecimentos deve permitir ao sujeito-aluno o que Marques (1995) denomina uma reconstrução autotranscendente. Trata-se de uma singularização pela via reconstitutiva dos saberes históricos em um longo processo de autoconhecimento e autoformação. Indica que o conceito de formação e de aprendizagem deve ser buscado nos vínculos através dos quais fazemos mundo.

Convém destacar a necessidade de pensar o lugar do educando em todo debate voltado à interdisciplinaridade. Para Marques (1995), o aluno é um ser hermenêutico, histórico, falante e dotado de pre-juízos. Com essa consideração, é a educação um processo de ampliação dos horizontes social e cultural do educando que, embora mediado pelo Outro, aprende em perspectiva própria.

Na visão de Marques, formar sujeitos significa possibilitar *o direito à fala e à ação*, e a *singularizar-se* segundo convicções próprias.

[...] esta apropriação/internalização lhe permite a independência defronte a objetos externos, a pessoas de influência e a seus próprios impulsos, tornando-se ele ativo e crítico do que antes havia experimentado passivamente. Por esse caminho, a identidade do eu requer não apenas o domínio cognitivo dos níveis universais da comunicação, mas a inserção dos próprios carecimentos (desejos inconscientes) nas estruturas comunicativas da linguagem. (Marques, 1995, p. 41).

Na diversidade dos lugares sociais e nos âmbitos linguísticos específicos como a escola constituem-se as condições ideais para a possibilidade do aprendizado, motivada por uma comunidade de aprendizagem que não se fecha em quadros metodológicos resolvidos, mas assume a responsabilidade com os mundos da cultura, da sociedade e da pessoa, esteira pela qual também localizamos a interdisciplinaridade.

Motivados pela reflexão de Marques (1995) visualizamos a docência como um compromisso social, desenvolvido em um processo escolar sistemático, permanente e formal. Equivale, também, à tradução dos saberes e à “inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que se firmam os pés as práticas cotidianas” (Marques, 1995, p. 118). O professor, por sua vez, é o ponto de vínculo, quem acolhe os mais novos para conhecerem as diferentes perspectivas de mundo.

Dessa maneira, torna-se o educador indispensável no encontro educativo, tendo em vista que representa uma anterioridade, o testemunho de uma experiência prévia com o saber, e também aquele que possui a licença formal para ocupar este lugar de mediação e humanização. Marques (1995, p. 118) comenta que “ser professor exige o domínio de seu campo específico [...] trabalhar com rigor científico”. Além disso, considera o educador um estimulador dos processos de autorreconhecimento do estudante, mediante a transmissão de valores, atitudes e habilidades pautado em sua experiência prévia de mundo.

Nas colocações de Marques (1995) não está dado quem vai aprender com quem dentro de uma relação pedagógica, e que só poderá ser um bom ensinante aquele que for um bom aprendiz. Segundo Marques (1995, p. 118), “o ensino começa quando professores e alunos redefinem juntos suas aprendizagens”. Essas são virtudes de uma postura interdisciplinar desejada. Trata-se de questões éticas e afetivas não tão evidentes como as epistemologias e diz respeito a um conjunto de práticas que se desenvolvem no engajamento e na cooperação entre os participantes, tendo em vista que educadores e educandos encontram-se igualmente em processo de formação.

Ao revisitarmos o tema da interdisciplinaridade descobrimos uma importante evidência que não diz respeito à indicação de uma nova disciplina ou equação que supere o dualismo sujeito-objeto. Pelas lentes da hermenêutica filosófica a interdisciplinaridade evidencia o modo como diferentes investigações científicas levam um conhecimento a determinado grau de legitimidade e verdade. Obviamente, os processos de deliberação em torno do que será definido como válido em uma determinada observação científica dependem de um amplo processo de entendimento, defesa e argumentação entre cientistas e comunidades envolvidas.

Isso significa que na atitude interdisciplinar interessa uma reflexão acerca da forma como a humanidade tem produzido conhecimentos. Em não fazendo tal reflexão, ou em não tematizando como humanos criam e mantêm a realidade do mundo, ao discurso da interdisciplinaridade resta um mover-se nas epistemologias específicas das diferentes disciplinas, com o que se depara com dificuldades para o estabelecimento de uma perspectiva teórica capaz de sustentar uma prática pedagógica articuladora da unidade da experiência humana. Além disso, ao se entender como uma prática articulada no âmbito do operar próprio das disciplinas, tal discurso pressupõe que o campo epistemológico deixou de ser problemático,

entendendo ser suficiente juntar as incursões parcializadas para recobrar a unidade do conhecimento e o seu vínculo com a vida.

Para continuar este percurso teórico nos valem novamente da filosofia hermenêutica de Gadamer, que em seu esforço reflexivo tem demonstrado que o conhecimento resultante dos processos epistêmicos metodologicamente controlados perde o seu vínculo com a experiência mundana e já não é percebido como um verdadeiro acontecimento. Em outros termos, é como se a verdade mais profunda da experiência da vida já não pudesse ser expressa de modo adequado, uma vez que o conhecimento se encontra como que “terceirizado” em relação aos sujeitos que o produziram, mitigando, conseqüentemente, o compromisso ético fundamental da sua razão de existir.

Pelo caminho da hermenêutica acreditamos ser possível indicar para um diálogo interdisciplinar que restabeleça essas relações vitais que articulam o homem com suas produções nos âmbitos da cultura e da sociabilidade. Com isso cremos, também, que os processos de formação humana, como os implementados na educação escolar, possam vir a ser percebidos como inserção no próprio mundo da vida pela aprendizagem significativa dos diferentes saberes.

3.2 O diálogo vivido de Gadamer e a experiência pedagógica

[...] enquanto diálogo vivido, o agir pedagógico transforma-se em um movimento questionador que está muito mais preocupado em formular, adequadamente, perguntas do que em buscar respostas certas e acabadas.
(Dalbosco, 2007, p. 77).

Em “*Verdade e método II*”, no tópico intitulado “*A incapacidade para o diálogo*”, Gadamer (2002) indica, de um modo geral, os problemas que fizeram do diálogo um método moderno. Contra isso sugere que se compreenda o diálogo como possibilitador de uma experiência de mundo singular e coletiva, o que no universo da educação temos entendido como um encontro linguístico sempre mediado pelo outro, como um processo que permite aos sujeitos a autoformação. Nesse sentido, a experiência pedagógica constitui-se nessa relação estabelecida por Gadamer (2002), entre diálogo e formação. Humanos educam-se, formam-se à medida que se encontram com suas tradições culturais, instigando aqueles que chegam a pensar o mundo em que vivem e a continuá-lo.

Embora essa acolhida seja dialógica, Gadamer denuncia o desenvolvimento técnico/científico como o responsável por tornar a sociedade moderna incapaz para o autêntico diálogo. Essa incapacidade é exemplificada pelo filósofo em alguns tipos de diálogo, como, por exemplo, o *diálogo pedagógico*, a *negociação oral*, o *diálogo terapêutico* e o *diálogo confidencial* (Dalbosco, 2007). É no diálogo pedagógico que Gadamer (2002) observa a dificuldade dos educadores em manterem relações dialógicas com seus pares e alunos, tendo em vista que partem das visões construídas pelas metodologias científicas e de uma postura egocêntrica de representantes do saber científico. No pensamento gadameriano (2002) isso implica em um falso conceito de diálogo, uma concepção utilitarista em que não se reconhece sua função histórica, restringindo-o a um mero veículo de transposição do saber. Contrariamente, o filósofo alemão situa a experiência do diálogo em um encontro histórico de seres com realidades, culturas e visões de mundo singulares. Deve-se dizer, a partir disso, que este encontro dialógico é um fenômeno que simplesmente acontece e não exige de nenhum dos sujeitos envolvidos uma pressuposição quanto ao ponto em que devem convergir. Embora os processos educativos sejam sempre desenvolvidos pela orientação de saberes já disponíveis, no caso das disciplinas de um currículo, não se pode prever aquilo que não está prescrito em um suposto plano estratégico de ensino, tampouco o que será revelado no momento do diálogo e o impacto que isto irá causar nos envolvidos.

Por conta disso, os processos pedagógicos baseados unicamente na instrução técnica do conhecimento com vistas à preparação para o mercado de trabalho mostram-se desprovidos de reflexão crítica. A incapacidade para dialogar, apontada por Gadamer (2002), pode-se afirmar, enraizou-se nessa estrutura de monólogo desenvolvida por educadores e cientistas que, segundo ele, encontram-se como que esclerosados pelo metodologismo das teorias científicas, dialogando ou relacionando-se apenas com regras e aplicações. Este tipo de interação não vivida, em que o outro converte-se em público, é um dos problemas citados por Gadamer (2002) e que estaria ligado à incapacidade para o diálogo.

O diálogo hermenêutico é aquele que permite a fusão entre os horizontes compreensivos de mundo de educadores e estudantes, constituindo-se não só em um fazer didático programado, mas em um agir comunicativo que possibilita a construção do entendimento, da confiança e da aprendizagem significativa de conhecimentos. Segundo Dalbosco (2007, p. 56), a existência de diálogo nos processos de formação

humana pressupõe o elemento central para assegurar a passagem do fazer pedagógico ao agir pedagógico.

3.3 A interdisciplinaridade na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica

Do fazer ao agir, uma pedagogia hermenêutica deve levar em conta o processo educacional como atividade epistemológica não acabada e sempre sujeita a novas interpretações que venham a redimensionar critérios e razões. A perspectiva hermenêutica na educação facilita a visão dessa verdadeira correlação dialógica que é a interdisciplinaridade (Flickinger, 2010). Ela se faz meio para a retomada crítica dos problemas epistemológicos dos diversos campos de saber, assumida por estudiosos e educadores dispostos a se aventurar no diálogo interdisciplinar. Essa orientação nos exige a construção de uma racionalidade pedagógica pautada na linguagem ordinária do mundo da vida, na mediação de um diálogo vivido, ao modo de uma exigência sempre vinda do Outro. Na proposição da pergunta e na formulação da resposta abrem-se os horizontes de compreensão dos interlocutores, que, embora partam de seus olhares perspectivados, não podem medir a extensão do diálogo, isto é, o que ele provocará em cada um. Por isso, é preciso entrar no jogo e viver a arte do diálogo que está especialmente em apreender aquilo que nos falta, o que só é possível pela instigação do Outro.

Por essa razão a proposição do diálogo é tão imprescindível ao debate da interdisciplinaridade. Vemos nessa concepção o que Marques denomina um diálogo aventuroso. Uma atitude arrojada de pedagogos e educadores rumo ao alargamento do horizonte intelectual dentro do qual se entendem. Para participar dessa experiência é preciso arriscar-se, pôr em jogo as próprias convicções para uma análise coletiva e deixar que se conteste. Na arte do diálogo as regras não são necessariamente construídas *a priori*. Embora seja pertinente pensar as condições ideais de ações comunicativas, como o conteúdo temático e o nível intelectual dos participantes, é no processo que as regras, os argumentos e as proposições vão se delineando à medida que o confronto intersubjetivo vai exigindo dos participantes diferentes articulações e referenciais. Ao que nos parece, nunca se está pronto por completo para o diálogo, pois é do Outro que desponta nossa incompletude. Dessa forma, não pode dialogar aquele que não reconhece seu inacabamento e limitação e que não aceita aventurar-

se rumo ao inesperado. É neste pensar arriscado³ que se situa o diálogo pedagógico.

Nesse horizonte, a interdisciplinaridade deve apresentar-se essencialmente ao modo de um diálogo, pois conforme Fávero (2002, p. 114):

O diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõem os polos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos.

Nessa concepção, o diálogo exige humildade para que todos se percebam inacabados, onde cada qual aprenda a admitir que seu conhecimento não é o último, nem o melhor. Isso vale também para a hierarquia que impôs níveis de importância entre as disciplinas científicas e escolares, como, por exemplo, a distribuição de carga-horária, recursos e acervos que até hoje seguem sem uma explicação clara.

Por conta disso, cabe conceber o tema da interdisciplinaridade como uma circunstância dialógica entre intelectuais docentes no aprimoramento da condição de escuta, uma vez que sem ela não há diálogo que se efetive. Gadamer (2002, p. 247) reforça essa noção ao ressaltar que “o que faz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas sim encontrado no outro algo que ainda não havíamos achado em nossa própria experiência de mundo”. Essa experiência pode configurar uma “pré-condição” do ato educativo que se constrói pelo encontro permanente, em que os participantes só aprendem pela possibilidade de uma comunicação cooperada em torno de um desafio ou problemática. Nessa perspectiva, o sujeito intelectual (docente) encontraria no outro aquilo que, por suposto, não conhece ou domina, configurando uma descoberta colaborada que não se desenvolve estando preso a uma *episteme* ou visão especializada.

Partindo da filosofia gadameriana, Flickinger (2010) nos concede importante reflexão. Entende o autor que os desafios atuais da pedagogia passam por uma retomada crítica dos paradigmas do conhecimento e que, junto a essa reconstituição teórica, cabe investigar a crescente adoção do discurso da interdisciplinaridade na educação, o que impõe, também, a procura por fundamentação.

“O fundamento hermenêutico da Interdisciplinaridade” (Flickinger, 2010, p. 45), como o próprio autor escreve, está na relação entre filosofia e educação. Segundo Flickinger (2010) é esta relação que permite indagar o

3 Expressão usada por Nadja Hermann como título de artigo científico.

sentido da educação, contudo, alerta sobre a tentativa ingênua de reunir o saber construído pela humanidade numa visão de totalidade.

Em vez de insistir nesse objetivo não mais viável, está intensificando-se o debate em torno da possível reconstrução de pontes entre as disciplinas, no intuito de fazer jus à complexidade crescente dos problemas que se nos colocam e que uma só perspectiva de questionamento não consegue mais abarcar. Sem dúvida, é esse o enfoque principal que está sendo visado na busca por modelos novos de cooperação e diálogo científico; modelos que receberam a denominação de “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade” ou “multidisciplinaridade”. (Flickinger, 2010, p. 46).

A proposta de Flickinger (2010) situa-se na construção de pontes entre as disciplinas, o que não deve representar uma regra ou configurar uma epistemologia, mas uma condição de enfrentamento coletivo das transformações a que passam sociedade e conhecimento. Talvez o que esteja em pauta é, de um lado, o questionamento quanto às abordagens totalizadoras e, de outro, o risco da perda de perspectiva comum entre as áreas.

Essa abordagem caminha em direção ao sentido ético da pedagogia e para a aceitação do “ser diferente” de cada disciplina. Também desvela um sentido verdadeiro da cooperação interdisciplinar e não prevê a eliminação de perspectivas conceituais e temáticas comuns. Pelo contrário, as pontes significam, como já frisamos, o acesso ao saber do outro como um modo construtivo de reavaliar os próprios pressupostos. Além disso, segundo Flickinger (2010, p. 47):

[...] o relacionamento entre disciplinas parece-me ser marcado por uma estrutura que permite não apenas descobrir o entendimento específico de cada um quanto ao tema a ser tratado, mas também motivar a autorreflexão sobre os próprios olhares restritos que delimitam seu questionamento. O que está em jogo, nessa referência mútua das disciplinas, remete a um seu fundamento hermenêutico implícito; fundamento este que nos faz entender os pressupostos imprescindíveis para qualquer cooperação interdisciplinar eficiente.

Como vimos, o diálogo entre os diferentes profissionais não precisa, em última instância, ser marcado por entendimentos ou acordos, mas deve, sim, além da reflexão individual, levar a uma reflexão coletiva, movida por quebra de paradigmas, de visões, de desconstruções para novas construções, sempre com embasamento teórico intelectual e evitando proposições sem fundamentação.

Outra elaboração de Flickinger (2010) novamente recupera a experiência do encontro para explicar o fundamento dialógico da interdisciplinaridade, diferenciando o que seriam as exigências humanas necessárias para o diálogo de uma sequência técnica de pretensões. Flickinger (2010, p. 52) explica:

[...] o encontro interdisciplinar pressupõe a disposição dos participantes de aceitar a vir ao encontro do outro, ou seja, de abrir-se em direção de interesses e questionamentos que não encontram respaldo e menos ainda base legítima no próprio horizonte temático. Levar o outro a sério significa, antes de tudo, entregar-se à perspectiva por ele defendida, a fim de compreender o porquê dessa sua concepção e avaliá-la quanto à sua autenticidade. Somente assim parece ser possível evitar o julgamento precoce e aquela postura dominadora que iria impedir qualquer diálogo interdisciplinar verdadeiro.

No diálogo com o outro haverá um intercâmbio de concepções, ora havendo acerto, ora não. Independentemente disso, Flickinger (2010) sugere não ignorar o que o outro diz, ou o que a experiência contada de dentro de uma disciplina possa revelar de interessante. Assim, é forçoso pensar sobre o que acreditamos ser um diálogo autêntico e como estaria intimamente associado à pedagogia. De acordo com o autor, nenhuma disciplina pode impor à outra, de modo unilateral, uma perspectiva oficial e indiscutível. Ao invés disso, “cada uma se vê obrigada a expor sua própria perspectiva ao risco de ser contestada à base de argumentos bem fundamentados” (Flickinger, 2010, p. 51). Nessa abordagem, evidencia a possibilidade da abertura ao contraditório, à pergunta do outro, à sua retórica e à autenticidade da sua contribuição. O diálogo interdisciplinar, a partir da reflexão de Flickinger (2010), não nos abre os olhos para enxergar melhor o que se passa em outras áreas, senão nos torna cada vez mais especialistas em nossa disciplina de origem. Somente assim se abre um leque mais amplo de conhecimentos, capaz de integrar os mais diversos acessos ao mundo (Flickinger, 2010, p. 53).

Nesse sentido, o “fundamento hermenêutico da interdisciplinaridade”, proposto por Flickinger (2010, p. 45), está no encontro e na cooperação entre os diferentes seres das disciplinas por meio de um entendimento linguístico. A própria noção do que semanticamente significaria um diálogo precisa carregar um sentido hermenêutico que é distinto de um processo metodológico ou propedêutico, mas que se revela no modo humano de se reconhecer na história, com o outro e diante das próprias criações. Do contrário, conforme Gadamer (2002, p. 244), “a

incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”.

3.4 O diálogo interdisciplinar e a metáfora da mão

Aquele que não estiver preparado para modificar seus pontos de vista, seu modo de compreender o mundo, não estará em condições de enfrentar a conversação e a crítica que o diálogo interdisciplinar exige.
(Bombassaro, 2014, p. 46).

Na esteira do pensamento hermenêutico e com a proposição do diálogo, imaginamos ser possível restabelecer, já no processo de formação, o que temos chamado de unidade da experiência humana no mundo. Para isso assumimos o pressuposto de um mundo que só é mundo porque por nós humanos simbolizado. Mundo que só está para nós como linguagem, sempre nos convidando a sua interpretação, sem que esta jamais se esgote. Na imagem de Habermas (1990, p. 96), esse mundo deve ser entendido como “se fossem condensações e sedimentações dos processos de entendimento”, do que resulta que sua objetividade tem no falar humano como que a sua “matéria” constituidora, o seu princípio articulador.

Quando nos processos educativos buscamos apresentar o mundo às novas gerações, inserindo-as nos sentidos sociais e culturais historicamente construídos, sempre corremos o risco de esquecer o modo como esses sentidos constituíram-se, passando a tomá-los como dados em si, sem historicidade, isto é, reificados. Em isso acontecendo, qualquer forma de conhecimento perde vitalidade, carece de sentido, uma vez que perde sua conexão com o âmbito de sua constituição, com o âmbito em que homens estabeleceram entre si um entendimento sobre algo que os afeta (a natureza, as coisas, as vinculações recíprocas, etc.). Marques (1995, p. 24), ao tematizar a aprendizagem em contextos pedagógicos, chama a atenção para o risco de “uma cultura reificada numa materialidade mesmo que histórica ocultar a presença viva dos sujeitos que criativamente a movem”. Recobrar o vínculo com esse pano de fundo do mundo da vida em que sujeitos produzem, mediante suas falas, tudo o que podemos tomar como conhecimento, é o que permite recobrar a unidade da experiência humana.

No percurso argumentativo desta tese, ao iniciarmos com a apresentação de uma percepção crítica do viés epistemológico presente

nos entendimentos acerca da interdisciplinaridade, tínhamos presente que seriam em vão todos os esforços de “articulação de disciplinas” sem que estas se reconhecessem em seu vínculo com a experiência originária do mundo da vida que as engendrou. Ao entenderem-se como constituídas por alguma lógica que não a do falar humano, as disciplinas convertem-se em entes coisificados, e, como tais, já não conseguem entrar em diálogo com as demais. Por isso, não se recobra a unidade da experiência da vida por um pretensão “integrar” de disciplinas reificadas. É preciso, antes, fazer com que essas voltem a se tornar vivas, compreendendo-se como historicamente constituídas e tributárias dessa experiência linguística fundante de tudo o que é humano e que necessita refazer-se continuamente. Enfim, por parte dos responsáveis pelas disciplinas requer-se a percepção de que as incursões parcializadas e legítimas que estabelecem no mundo, configurando-o, necessitam de contínuo dialogar com todas as demais disciplinas que, também a seu modo, fazem as suas incursões.

Podemos aqui usar a metáfora da mão para indicar o movimento que estamos sugerindo na direção do que chamaríamos de diálogo interdisciplinar. Imaginemos que o conhecimento, como explicitação de sentidos e de possibilidades das relações dos homens entre si e com a natureza, represente em sua unidade originária a palma da mão. Dessa unidade originária estabelecem-se incursões ao modo de especializações do conhecimento em função de um objeto e metodologia de ação próprios, que podemos imaginar como se fossem os dedos da mão⁴. Pode-se observar como os dedos só se sustentam pelo fato de estarem encravados na palma da mão. E é exatamente a palma da mão que lhes confere mobilidade, possibilidades de articulação para além da palma, mas nunca sem ela. Um dedo que se desmembrasse seria, por óbvio, um dedo morto. Os dedos, por sua vez, só conseguem se articular a partir da palma da mão, que os une e permite que, inclusive, façam manobras conjuntas. Algum movimento de “religar os dedos” que, digamos assim, se “esqueceram” do seu vínculo com a palma, jamais poderá se fazer num âmbito para além ou fora da palma. Ligar os dedos amarrando as suas pontas, por exemplo, os deixa imobilizados, com o que perdem também a sua funcionalidade.

4 Observamos que a metáfora da mão já foi usada para falar da relação das disciplinas com a totalidade da vida. Num texto de 1955, o físico norte-americano Julius Robert Oppenheimer escreve: “[...] O que temos em comum são os simples meios pelos quais aprendemos a viver, a falar e a trabalhar juntos. Além disso, temos as disciplinas especializadas que se desenvolveram como os dedos da mão: unidos na origem, mas já sem contato” (Oppenheimer apud Pombo, 2005, p. 7).

A metáfora da mão para pensar o movimento interdisciplinar nos permite dizer que disciplinas só conseguem se articular, sem perder a sua própria vitalidade, nesse espaço anterior àquele que representa o espaço de sua incursão especializada. Para isso é preciso que os discursos especializados consigam traduzir suas percepções para o âmbito da fala ordinária do mundo da vida, berço de onde todas as especialidades emergem. Não há nenhum outro âmbito a partir do qual se pudesse fazer algum tipo de integração disciplinar desejável. Também não há objeto prévio, ou realidade dada em si em função da qual ou para o qual, em algum momento, todos os discursos convergirão. Esse, na verdade, era o sonho da ontologia clássica e de um certo iluminismo científico que acreditava que cada ciência, ao “acender a sua luzinha”, contribuiria para que, um dia, a realidade do mundo se apresentasse em toda a sua clarividência.

O movimento interdisciplinar, portanto, nos convoca ao desafio de traduzir todo o nosso saber num “saber dizer”. É no dizer que os sentidos se configuram, se questionam e se reconstroem. É no saber dizer que encontramos a prevenção à reificação do nosso saber. O diálogo interdisciplinar exige, por sua vez, uma apreensão profunda e crítica do próprio campo disciplinar. Sem que os agentes de um campo disciplinar tenham a percepção clara do alcance e dos limites de suas incursões eles não conseguirão entrar num diálogo fecundo com outros campos disciplinares. Por isso não faz sentido falar de interdisciplinaridade sem um profundo saber disciplinar⁵.

5 Nesse sentido, o sociólogo e pensador da educação Michael Young indica que é preciso que os estudantes aprendam as disciplinas e seus conceitos antes de a escola começar a trabalhar de forma interdisciplinar. Para ilustrar esse seu entendimento, ele dá o exemplo do tema do aquecimento global e das mudanças climáticas que, em seu entender, não poderiam constituir-se em tema de projeto interdisciplinar antes que os alunos tivessem aprendido o conceito de clima (Galian; Louzano, 2014, p. 1120).

O PRIMADO ÉTICO-AFETIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A intenção inicial deste capítulo é pensar a interdisciplinaridade nas suas vinculações com a escola, cujas intencionalidades são fundadas na experiência sempre interdisciplinar de seus instituintes. O objetivo é concebê-la no horizonte das práticas políticas da escola, ou seja, tornando-se uma concepção de fundo, um fundamento educativo com forças para recobrar o sentido vital que articula os seus membros rumo à construção consensual e solidária dos valores e compromissos sociais da instituição. Na sequência, novamente partindo dos pressupostos da hermenêutica filosófica, abordamos o ato de educar propondo o diálogo como o gerador das condições básicas para a constituição de uma postura ética na educação, na medida que dialogar é também ouvir, como uma possibilidade de acesso ao Outro. Em seguida, falaremos muito do “Outro”, agora com letra inicial maiúscula, tendo em vista a sua centralidade nas reflexões referentes aos temas da alteridade e da diversidade relativamente à pessoa humana, como requisitos primordiais à convivência da comunidade escolar. Ancorados no pensamento habermasiano, abordamos também a aprendizagem no mundo da vida como possibilidade de configuração da experiência interdisciplinar na educação.

Assim sendo, a proposta final do capítulo situa o tema da interdisciplinaridade na dinâmica viva dos processos de formação, como experiência ético-afetiva pautada nas características que simbolicamente levam os sujeitos da educação a tal experiência. Por ações movidas desde a empatia e do sentir-se bem no contexto de suas práticas, os sujeitos da escola criam os vínculos éticos fundamentais para o exercício afetivo do diálogo.

4.1 A interdisciplinaridade na escola: pano de fundo à construção solidária dos projetos educacionais

Há quase 30 anos Marques situava o tema da interdisciplinaridade em uma perspectiva hermenêutica. Na revista “Espaços da escola” (1993), o texto “Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos?” supõe

localizar a interdisciplinaridade antes mesmo da existência das disciplinas, pela afirmação de que nosso desafio é o de nos anteciparmos à fragmentação dos saberes pelo exercício de uma razão dialógica e plural aplicada aos deslindamentos das complexidades do mundo da vida (Marques, 1993).

Mais que elaborar uma fundamentação teórica para este conceito, Marques (1993) também aponta um caminho diferenciado a ser percorrido. Contrário às visões epistêmicas encontradas na literatura especializada no assunto, sugere-nos para a tão desejada superação da fragmentação dos saberes “uma profunda revolução em nossas cabeças e em nossas práticas”. Implica em colocar a interdisciplinaridade no processo mesmo da instauração dos objetivos da escola, de seus valores, da sua missão e filosofia e de seus projetos pedagógicos. Segundo Marques (1993, p. 11), “a educação só se desenvolve sadiamente se for colocada na continuidade de linha curricular integrada e integradora, e o currículo, mais que um programa de estudos preestabelecidos em elenco ou grades de disciplinas”.

Essa compreensão fornece sentidos para pensar a interdisciplinaridade enquanto concepção fundamentadora dos compromissos e responsabilidades sociais da instituição escolar. A escola é um projeto social em permanente reconstrução, erguido e sustentado por seus diversos integrantes, que movidos pelos princípios da liberdade e da autonomia instituem seus propósitos educativos. Lugar constituído pelas muitas vozes presentes representadas pelos variados enfoques e leituras da realidade. Quando entramos em seu espaço encontramos um mundo constituído simbolicamente, apropriamo-nos de seus discursos e vivenciamos sua dinâmica, passamos a fazer parte de suas intenções e, principalmente, nos sentimos importantes nesses processos quando aceitamos, obviamente, cooperar na construção de seus ideários, currículos, projetos e planejamentos, constituindo as responsabilidades socioeducativas da instituição.

Convém refletir que o ato de participar, planejar e projetar ações no mundo é constitutivo dos humanos. É uma característica de nossas vidas práticas pensar, problematizar e programar nosso destino, mesmo que no final das contas percebamos a precariedade dessas pretensões e que os imprevistos nos forcem a replanejar e mudar o percurso. Na dimensão educativa, especialmente no âmbito da escola de ensino básico, como propõe Marques (1993), não é diferente. No entanto, por se tratar de um espaço público, obrigatório e instituído de normas e valores, é imprescindível evitar a crença de que parados na comodidade de nossas licenciaturas, tais projeções vêm a nós como coisa já pré-estabelecida ou

definida por outrem, que, por suas funções, teriam de, sem a colaboração dos demais sujeitos pertencentes deste lugar, determinar propósitos e intencionalidades. Esta, pode-se dizer, é uma visão ultrapassada. O fracasso desta perspectiva na educação escolar tem mitigado de uma certa maneira a participação dos professores nessa experiência conjunta e deliberativa. Permanecem os educadores restritos a seus afazeres didáticos e afastando-se cada vez mais de sua também importante função nesse contexto, a de pensar e falar intelectualmente como atores indispensáveis no debate argumentativo e decisório dos projetos políticos e pedagógicos da instituição a que pertencem.

Quando juntos planejamos assumimos nossa parcela de responsabilidade nesse projeto no sentido da disposição para a atividade, da abertura para a mudança, para o encontro com outras pessoas. Estamos sempre, de certa forma, projetando ações, ordenando atividades e nos organizando mentalmente a partir das nossas condições concretas e no horizonte de nossas possibilidades cotidianas junto aos outros. O ato de planejar, em sentido hermenêutico, não condiz apenas a dar respostas a problemas, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para alguma superação, pensando e prevendo necessariamente o futuro. Sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, planejar significaria exercer uma atividade engajada, intencional, científica e intersubjetiva, ao passo que as intencionalidades constituídas em um planejamento resultam de um entendimento linguístico compartilhado dos seus corresponsáveis. O contraponto, aqui, está na desconfiança a todo e qualquer planejamento ou projeto educativo que se constitua de costas para a sua comunidade, tutelado por grupos ou pessoas egocêntricas, que pautadas em tendências ultrapassadas desconsideram as diversas vozes que tecem a dinâmica vivida de uma escola. Carregar os princípios da interdisciplinaridade aos momentos de construção de projetos e planejamentos educacionais, em nossa visão, consiste em exercitar nossa competência comunicativa capaz de estabelecer vínculos diretos com outras pessoas. Por isso a essência da palavra interdisciplinaridade não pode ser encontrada em uma pretensa reunião de conhecimentos e na ausência desses vínculos. A amizade, a empatia e a segurança que colegas e profissionais constroem entre si, por vezes conquistadas com muita dificuldade, são as primeiras virtudes para uma abertura que pode gerar trabalhos conjuntos, pontes epistemológicas e projetos pedagógicos temáticos.

Tal experiência, anterior à desesperada tentativa de religar saberes, leva os sujeitos da escola a uma tomada crítica de resignificação de

práticas, valores, anseios, saberes, projetos individuais e ao estabelecimento de novas relações de convivência e possibilidades de trabalho. Nesse encontro, sempre alimentado pelo diálogo, todos os sujeitos colaboram a partir de suas visões de mundo na construção consensual e solidária dos projetos políticos e pedagógicos, bem como na definição do currículo próprio da escola. Em profunda reflexão sobre o currículo escolar numa perspectiva hermenêutica, Berticelli (2004) considera este como uma permanente experiência e orientação de mundo, colocando-se como uma forma discursiva, um texto, na trama do qual está uma opção de caráter histórico, como forma interpretativa possível do mundo. Daí seu caráter hermenêutico de leitura do mundo.

Contudo, a interpretação de Berticelli (2004) sobre o currículo só pode ser concebida no momento mesmo em que a comunidade escolar se encontra e se dedica à leitura do seu mundo, ao resgate de sua cultura, ao reconhecimento e superação de algumas de suas diferenças e trabalha na construção de seus propósitos. O conjunto dessas aprendizagens, reflexões, relações e ações, somado às práticas pedagógicas, administrativas, financeiras e comunitárias da escola, é o que confere ao currículo o seu caráter epistêmico e ontológico, ou, ontolinguístico, um horizonte enquanto algo que se desloca com a gente e que nos convida a seguir entrando nele (Gadamer, 1999). Nesse sentido, entra em reflexão a interdisciplinaridade como concepção que resguarda o sentido humano e vital à construção de currículos e projetos, superando o caráter puramente técnico associado, sobretudo, à experiência educativa. Se a escola não conta com os seus instituintes, se não se importa com as diferentes demandas que emergem de seus pertencentes, tampouco conseguirá reivindicar e lutar politicamente por eles. O projeto político-pedagógico, por exemplo, é este processo por meio do qual registramos tais demandas e onde surgem movimentos favoráveis ao alcance das mudanças desejadas.

Importante entender que nossos desejos de mudanças não nascem do silenciamento de alguns e do protagonismo de poucos, mas do envolvimento contínuo e igualitário nas decisões sobre os diversos objetivos. Este maior envolvimento, sempre mais prazeroso, dialógico, aprendente e curioso nas diversas atividades da escola, inclui colegiados, conselhos escolares, grêmios estudantil, potencializando a parceria entre escola, comunidade e suas respectivas associações que se aproximam dela para, junto a ela, significar o trabalho desenvolvido. Cabe, então, recobrar de nós mesmos nossa postura nesse contexto habitado por muitos, os quais precisam dividir riscos e esperanças pelo constante esforço de repensar

os valores formativos deste lugar. Acerca disso, Marques (1995, p. 96) considera que “na base da proposta pedagógica da escola está a questão ética dos valores em seu enfrentamento prático”. Nesta mesma reflexão, o autor apresenta questões relevantes que, segundo ele, devem estar presentes nos pressupostos que dão origem aos propósitos políticos, pedagógicos e formativos da escola.

Quer a escola uma sociedade solidária constituída por cidadãos cooperativos, ou deseja ela uma sociedade competitiva, onde os homens se atropelem uns aos outros em busca do êxito de suas pretensões particulares? Busca a escola o predomínio da identidade de cada um, da criatividade, da diversidade, do convívio na pluralidade das preferências, das escolhas, das oportunidades? Ou prefere ela uma sociedade uniformizada sob o império de uma só maneira de viver e de uma única vontade? (Marques, 1995, p. 97).

O que possivelmente Marques (1995) nos apresenta é o modo por meio do qual os propósitos educativos de uma instituição escolar podem ser definidos. Embora a escola pertença a uma ordem republicana e possua a sua função institucional, é ela também movida pela cultura e pelas diversas identidades que compõem a sua dinâmica real. Por isso, de alguma forma, estamos autorizados a constantemente repensar a sua fundamentação e restaurar razões que possam vir a explicar e motivar a continuidade desse projeto. As indagações de Marques (1995) são atuais e imensamente importantes e cumprem uma linha crítica quanto à especificidade da educação escolar, especialmente em relação aos valores que se pretendem conservar historicamente.

Marques (1995, p. 97) ainda afirma que “se a escola deu as costas à questão dos valores é porque não bastam mais os valores herdados, ou os valores decretados”. Por essa razão é que cabe a sua comunidade esses questionamentos a caminho da sempre renovação dos princípios que sustentam as práticas educacionais, impulsionada por seus estatutos e planejamentos. Vale destacar como Marques (1995, p. 97) compreende ser viável esta reconstrução dialética dos valores humanos pelo viés da filosofia da linguagem:

[...] no paradigma da razão comunicativa dialogal ancorada na linguagem em que os atores sociais se entendem no mundo de suas vidas, os valores cobram efetividade e eficácia educativa à medida que consensualmente construídos e consequentemente vivenciados e aplicados às situações várias.

Fica evidente que não há decisão melhor do que aquela que é tomada pelo conjunto dos interessados. Isto implica o livre acesso de todos os envolvidos ao debate argumentativo em torno de ações que recaem sobre os mesmos. Não se pode limitar o trânsito e a participação ativa dos diversos atores do universo escolar, uma vez que os valores, a missão e as diferentes intencionalidades da instituição dependem de um processo de validação interna e externa, visão esta que transcende o conceito demasiado estreito de Gestão Escolar. Para Marques (1995) depende que os princípios definidos no interior da escola passem pela livre conversação argumentativa com sua comunidade ao modo de um consenso político, de maneira a comunicar à sociedade externa a sua parcela de contribuição no processo de formação dos cidadãos.

Nessa leitura, a interdisciplinaridade poderia transformar-se em uma importante filosofia na prática política da escola, presentificada nas negociações partilhadas por seus instituintes, tornando-se, em nossa interpretação, um princípio educativo com forças para recobrar o sentido vital que articula seus membros. Esse sentido vital, como já vimos, está no diálogo, numa experiência vinculante que propicia a fundação intersubjetiva dos princípios que moldam os compromissos e a interação da instituição com a sociedade em geral. Nas palavras de Marques (1995, p. 98):

Torna-se necessário entender a escola como compromissada com uma cultura determinada, cultura viva cuja dinâmica se constrói na ação concertada de seus constituintes internos: os alunos, portadores de cultura do meio em que vivem, e os professores que, além de sua própria cultura, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola, informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas.

Neste raciocínio a escola também precisa acompanhar a dinâmica das culturas determinadas e instituídas, bem como as mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade pela constante rearticulação de sua própria dinâmica interna. Esse intercâmbio institucional, conforme Marques (1995), vai desafiar a comunidade escolar a refazer-se continuamente e, dentro disso, atualizar suas intenções, conteúdos e práticas, de modo a atender aos atuais apelos demandados das variadas esferas que constituem o mundo da vida, em um esforço pleno de potencializar os processos de aprendizagem dos seus educandos.

Consensualmente construídos e validados os valores por que devam pautar as aprendizagens mediadas pela escola importa

sejam consequentemente vivenciados e aplicados na estrutura da escola, na dinâmica curricular, na especificação dos conteúdos do ensino-aprendizagem, na mediação da docência em sala de aula, na sistematização do aprender a aprender, na gestão democrática da escola [...]. (Marques, 1995, p. 99).

Trata-se de um alinhamento dos conteúdos pretendidos às aprendizagens com a arquitetura simbólica da escola. Em outros termos, é preciso promover uma aproximação entre os objetos de conhecimento das matérias científicas e os princípios construídos solidariamente nos projetos político e pedagógico. Marques (1995) reforça a importância de traduzir os saberes da tradição na linguagem que identifica a escola e a sua comunidade de sujeitos que se faz no dinamismo das práticas de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, o adequado arranjo entre os conteúdos culturais e científicos a serem transmitidos pela dinamicidade curricular e os compromissos socioeducativos consensualmente validados é o que, para Marques, confere a “estrutura simbólica da escola”. Marques (1995, p. 100) conclui:

Havemos, os interessados na atuação da escola, de nos entendermos sobre ela mesma enquanto tal, sobre o projeto político-pedagógico dela, essencialmente constituído por esse nosso entendimento, para daí derivarmos nossa compreensão dos conteúdos manifestos da proposta pedagógica. Importa repense a escola o impensado que a comanda e controla, tematizando, isto é, erigindo em explícita questão de reflexão e discussão seus paradigmas recônditos, necessitados de reexame na práxis política, vale dizer, gerada e articulada em ampla publicidade crítica. Queremos uma escola que simplesmente reproduza o que está desde sempre posto, ou uma escola a serviço do interesse particular de alguém ou alguns? Ou queremos se defina a escola na discussão política sempre renovada, de que participem todos os nela interessados?

Indagações pertinentes que vão sempre na busca por novos outros horizontes de sentido para a escola. Questões que motivam seus integrantes a pensarem e atuarem em prol da constante reconstrução do projeto educativo que defendem, na concretude histórica em que se situam e na vinculação com seus respectivos modos de vida. Convém, nesse sentido, perceber como a proposta de uma gestão democrática da escola pode se articular com o conceito de interdisciplinaridade que desenvolvemos ao longo da pesquisa, enquanto uma abordagem de fundo capaz de orientar a comunidade escolar nos processos de instauração dos projetos educacionais.

Sabe-se que a discussão em torno do conceito de gestão democrática da escola trouxe maior vitalidade aos processos de instauração de projetos,

planejamentos e propostas pedagógicas, dentro do qual tudo se desenvolve tendo em vista a participação, o diálogo, a problematização reflexiva, a construção coletiva na horizontalidade nas relações educacionais. Entretanto, ainda enfrentamos no ensino básico muitos conceitos e metodologias que não são democráticas, sendo necessário, por isso, a superação das compreensões dogmáticas da epistemologia e da ciência ainda visíveis na administração escolar. Cabe dizer que esses conceitos também dominam o agir pedagógico, onde professores e alunos mantêm um olhar objetivador, conceitual, onde prevalece um ambiente de verdades puras e transcendentais e a sensação de existir alguém que sabe em detrimento dos que não sabem.

Na perspectiva da hermenêutica filosófica, a proposta da gestão democrática pautada na interdisciplinaridade mostraria a importância de que os atores educacionais partam de seus olhares perspectivados, disciplinares e científicos, na conjugação imanente com os pré-juízos históricos que carregam em suas experiências de mundo. Grosso modo, descobre-se nessa articulação entre gestão e interdisciplinaridade uma forma de administração escolar que deriva da fusão entre ciências e experiências, constituída entre sujeitos que se movimentam dialogicamente por suas linguagens intelectuais automaticamente traduzidas em linguagem comum para os seus pares.

A interdisciplinaridade como fundamento potencializa as pessoas que integram essa comunidade, tendo em vista que permite a elas este espaço de tradução dos princípios epistemológicos de seus campos de atuação, assim como o direito da oposição e da sugestão nos variados temas que envolve a escola. Isto se amplia, sobretudo, aos agentes da escola que não têm a ciência como base de suas opiniões e que se valem unicamente da experiência de suas vidas. Por isso afirmamos que gestão democrático-participativa só faz sentido na e pela socialização ampliada de objetivos, ações, correções e adaptações a serem promovidas. Pensamos que questões dessa natureza são de caráter puramente interdisciplinar, isto é, do interesse de todos que pertencem a este lugar e que não dependem tão somente de decretos ou normas externas, mas de um entendimento coletivo sempre pautado em conhecimentos e experiências.

Administrar a escola é articular a unidade dela na pluralidade dos elementos que a compõem, dos processos que se desenvolvem e dos recursos que se exigem, pela dinâmica da ação comunicativa em que se cumprem as aprendizagens fundadas na linguagem com vistas ao entendimento amplo evitando-se o fechamento de cada componente

nos próprios automatismos. Submetem-se assim a gestão democrática do trabalho educativo e a direção administrativa da escola aos imperativos da racionalidade das múltiplas vozes, uma racionalidade vivida e sustentada pelos atores concretamente envolvidos nas situações de sua práxis cotidiana resistente à automação e mera “tecnificação”, e resistente às manobras das manipulação estratégica. (Marques, 1995, p. 105-106).

Marques (1995) fala de um administrar em sentido amplo, hermenêutico e na presença autêntica das múltiplas vozes. Permite pensar também a possibilidade de o diálogo interdisciplinar servir à gestão da escola, tendo em vista que mobiliza visões e enfoques diferenciados – disciplinares ou não – na construção das intencionalidades político-pedagógicas. Assim se constitui, pode-se dizer, a própria sensação de existência de uma comunidade escolar ativa e parceira no contexto das decisões, que se constitui na repercussão dos debates e pela autonomia dos participantes que se sentem também responsáveis por cada passo dado pela instituição.

Então, é por isso que nas próximas seções deste capítulo abordamos os aspectos que fazem da escola um lugar privilegiado do diálogo, de acordos e acordes. O educar pela virtude da escuta e o reconhecimento do Outro pela alteridade e sua diversidade traduzem, em nossa compreensão, a experiência ético-afetiva promovida pela interdisciplinaridade na educação.

4.2 A hermenêutica do educar: o diálogo e a virtude da escuta

Acompanhando as teses de Gadamer vimos que a hermenêutica é muito mais do que um simples recurso interpretativo e que possui um sentido essencialmente mais amplo e horizontal. No percurso iniciado por Heidegger, a hermenêutica volta-se à sua base ontológica, dentro da qual, conforme a leitura de Flickinger (2010), está centrada a indagação pelo conhecimento ao modo de uma experiência ontológica na própria origem do perguntar filosófico. Os argumentos de Gadamer, no entanto, apelam para a superação de um caráter meramente epistemológico, despontando a hermenêutica como um saber que nasce da prática do diálogo vivido, por dentro de um horizonte ontolinguístico, onde se move uma gama de possibilidades de compreensão, de diálogo e de interpretação. Nessa visualização, os processos de formação humana, do ensinar e do aprender, alcançam a condição de processos hermenêuticos de compreensão de

mundo mediados pelo entendimento linguístico de significações e ressignificações que nos ligam à tradição.

Essa experiência resulta de um encontro que se dá na abertura e no compartilhamento de saberes e padrões culturais que se constituem nas recíprocas relações entre as pessoas pertencentes ao âmbito da educação. É abrindo-se aos demais que se dá o encontro hermenêutico do interpretar. O educar, nessa perspectiva, remete a um agir capaz de se colocar no horizonte hermenêutico do conhecimento pela via do diálogo. Isto, entretanto, não está posto na normatividade do educar (Berticelli, 2004), mas trata-se de uma construção tortuosa e indefinida que depende exclusivamente de acordos intersubjetivos.

Supera-se, com essa compreensão, a noção de que o processo educativo resultaria de um movimento linear e progressivo sob a direção de um único e específico modelo de formação de estudantes. Tal concepção foi acolhida por numerosas tendências pedagógicas sob a ideia de que ao final do processo todos terão construídas as competências necessárias para o exercício da cidadania. Por outro lado, a hermenêutica nos sugere outra leitura quando entende que mesmo diante da hegemonia da ciência, a experiência do educar, do ensinar e aprender são acontecimentos de linguagem que vão muito além de uma experiência mantida de maneira ordenada e previamente definida.

Importante destacar o que nos ensina Berticelli (2004, p. 361) sobre o ato de educar. Para o autor, “o educar é um ato permissivo do qual aparece nossa realidade ôntica na finitude do tempo e do espaço que ocupamos no mundo”. Para o autor, a história humana tem uma herança ôntica, o nosso “ser no tempo”, o que caracteriza nossa experiência do estar no mundo. Berticelli (2004) enfatiza que não há outro lugar em que esse encontro possa ocorrer que não o da linguagem. Embora pertençamos ao mundo, nosso modo de ser no mundo é puramente linguístico. Essa pertença não significa uma propriedade inata, mas no sentido de um pertencer histórico no qual participamos enquanto seres falantes.

Em relação aos processos de formação, a compreensão de Berticelli (2004) nos leva a pensar o diálogo em maior profundidade. Em todo o horizonte hermenêutico o diálogo guarda especial importância. Tem-se nele não só uma forma de produção de conhecimento, mas as condições básicas para a constituição de uma postura ética na educação. Isso implica saber que a importância hermenêutica do diálogo reside na ideia de que dialogar é também ouvir. É justamente essa dimensão do diálogo que constitui a

abertura hermenêutica que nos dá acesso ao outro. A experiência do ouvir é muito mais do que uma simples decodificação de palavras. Não é um papel que alguém exerce em meio ao diálogo apenas quando o outro está com a palavra, mas a função da nossa compreensão sobre o que significa agir comunicativamente.

Para Flickinger (2010), ouvir não é algo que se faz apenas com os ouvidos, pois um aperto de mão, uma troca de olhares ou o simples gesto de abraço também produzem as condições de acesso ao outro. Dentro disso destaca-se a importância do ouvir interessado como atitude de humildade, uma característica que dá à escuta a condição da proximidade. Princípios que nos vêm da hermenêutica e que nos deixam à vontade para mergulhar livremente no diálogo e que o horizonte aberto do conhecer nos propicia.

Eis a experiência hermenêutica e dialógica descrita por Gadamer e que consiste em uma atitude de abertura e reconhecimento pleno do outro. Trata-se, segundo o autor, do que podemos chamar de uma oportunidade sobre a qual o respeito mútuo e as relações verdadeiras ganham possibilidade de efetividade. Nessa circunstância, uma exigência ética não necessariamente acomoda-se sobre a necessidade de se alcançar um consenso, mas, em primeira instância, sobre a abertura de um espaço de diálogo. É válido destacar que a experiência hermenêutica autêntica diz respeito à abertura e à escuta ao outro, independentemente do sucesso a que chegam os interlocutores com relação a acertos e conclusões. Em outros termos, a incompreensão ou o fracasso no entendimento não reduz a importância do diálogo, já que faz parte do comportamento autêntico e genuíno dos humanos este abrir-se enquanto atitude arriscada, haja vista que as opiniões podem divergir ou algo venha a escapar do controle em função de atitudes inesperadas ou ofensivas.

Podemos considerar as condições do diálogo como estruturas mediadoras e legitimadoras do conhecimento. Na medida em que fundamentamos a razão como algo existente e estruturado pela história, referimo-nos ao sujeito da atividade racional como ser de constante diálogo. Isso nada mais é do que a afirmação da influência da história sob a condição da linguagem. Como vimos, toda compreensão acontece a partir da linguagem, ou seja, nunca a compreensão se situa simplesmente como captação de estado de coisas isoladas, fechadas em si, de forma a negar a história, isto é, atemporal. A compreensão, em sentido hermenêutico, pertence a uma constante estrutura de tradição. Nessa relação entre linguagem e compreensão temos a condição do diálogo em que os

interlocutores, além de expressarem as suas ideias acerca de algum tema, trazem em suas falas as condições históricas, políticas e sociais do seu discurso.

O professor, por sua vez, esforça-se em um exercício fundamental de conduzir, de forma dialógica, um discurso proferido a partir de uma realidade a ser compreendida pelo aluno, utilizando, para essa compreensão, metodologias e reflexões que só têm sentido quando fundamentadas pelo mundo de sentido de si mesmo e do aluno. É através desse diálogo que o professor/educador possibilita um espaço de escuta do aluno, no sentido não só de saber os conhecimentos prévios que o mesmo tem acerca do que está sendo discutido, mas, principalmente, como uma ferramenta de reflexão de seu pensamento e de sua ação como um sujeito comunicativo e social, ou seja, um diálogo que propicie a comunicação, a interpretação e a conscientização.

Ao longo da tradição filosófica encontramos, principalmente em Platão, o ambiente de sentido da linguagem. Não necessariamente em sua totalidade de sentido, mas como momento inicial da busca do sentido do mundo via diálogo. Em sua dialética da pergunta e da resposta encontramos o significado da compreensão. Gadamer, em sua reflexão, mostra que Platão já nos dá condições de perceber o fenômeno hermenêutico, principalmente na condição da abertura para a experiência.

Quando perguntamos estamos, acima de tudo, estabelecendo diálogo, estruturalmente estamos fazendo da pergunta um fenômeno hermenêutico. Sabemos, dessa maneira, que o lugar da hermenêutica é fundamentalmente o lugar da pergunta. O ambiente de sentido da totalidade das coisas é onde podemos pensar a tarefa da hermenêutica como o fazer dialético. A dialética aqui é o momento do esclarecimento, o lugar onde não suportamos mais a opinião por ela mesma, onde a experiência é fundamentalmente sobre o conhecimento, sobre o mundo em suas possibilidades de sentido.

Numa palavra, o mundo é lugar comum, comum a todos, ligando todos os que falam uns aos outros. É o lugar onde reside a condição da linguagem, a comunicação, a fala. É exclusivamente nesse lugar, o mundo em que nos situamos enquanto humanos, onde se situa a lógica, a razão e o sentido dos fatos. Só nele é que podemos falar do *logos* hermenêutico enquanto estrutura de sentido. Aqui, o discurso, a fala, como salientamos anteriormente, pressupõe o universo da compreensão e o universo da interpretação. Quando falamos em uma abertura a um espaço de diálogo

é fundamental compreender que este “espaço” tem a influência de contextos culturais e sociais a partir dos quais essa experiência se torna possível. O reconhecimento hermenêutico do outro em Gadamer (2004) é compreendido como um projeto inacabado que encontra seu primado ético na abertura autêntica ao que o outro tem a dizer a partir de seus pré-juízos.

Nesta relação, o outro surge como alguém com quem compartilhamos práticas e contextos, motivo pelo qual compreendê-lo não se reduz a um ato cognitivo ou epistêmico, mas se o vê como um parceiro racional no diálogo, reconhecendo-o eticamente, com igualdade. Assim, essa abertura dialógica surge como uma tentativa de explicar o que constitui uma relação ética autêntica, sem deixar de levar em conta o contexto social no qual tais relações ocorrem. Uma ética hermenêutica busca não apenas tratar o outro em sua individualidade, mas reconhecer a sua humanidade na prática dialógica da compreensão e da interpretação.

Este foi o apelo de Gadamer para que nos elevássemos a nossa humanidade para voltarmos a atenção para aquilo que nos torna mais humanos e que revela o nosso envolvimento com o mundo. Mediante o diálogo e a virtude da escuta, deixar-se tocar pela experiência do outro e reconhecê-lo em suas próprias pretensões constituem condições essenciais para a construção de uma ética hermenêutica, ao que chamamos, nesta seção, de uma “hermenêutica do educar”.

Por conta desses aspectos, a hermenêutica ganha ampla relevância no que tange à instauração de sentido aos processos educativos, porque se entende que o educar é um grande e complexo processo hermenêutico, um pano de fundo sobre o qual podemos definir nossas objetivações, como um modo de ser e uma atitude que não pode ser determinada pela ciência e pela epistemologia. Sem os avanços produzidos dentro da hermenêutica filosófica e da própria filosofia da linguagem quanto ao reconhecimento da linguisticidade presente no saber humano e da própria dimensão ontológica do agir comunicativo (Berticelli, 2004), a epistemologia da educação teria permanecido presa ao dogmatismo da ciência, ao obscurantismo de uma consciência egocêntrica, conformando uma pedagogia esclerosada e limitada aos quadros de conhecimentos reificados.

4.3 A pergunta pelo outro

A questão que levantamos aqui é saber se no momento em que falamos do Outro, na experiência educativa, estamos falando, de fato, na possibilidade de encontros com a sua diversidade, ou se estamos nos referindo ao “mesmo” e a sua redução/apagamento. Assim, pomo-nos a pensar, neste breve espaço, o que significaria pensar o Outro para além de sua representação/mesmidade? É possível encontrar um meio no qual não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade?

A filosofia ocidental, durante muito tempo, colocou-se como horizonte e baseou-se num sujeito único, reforçando a visão antropocêntrica de ver o mundo, as pessoas, a sociedade e as relações, anulando, de certo modo, as singularidades, e mais especificamente, numa visão historicamente masculinizada onde o múltiplo era submetido ao único (heterossexual, branca, cristã, eurocêntrica, etc.). Se atentarmos para o campo educacional percebe-se que essa visão foi se fortalecendo com a dedução do *Outro* a partir do *Eu* através dos paradigmas que visavam o ser único.

Nessa direção, o pensamento filosófico ocidental que fundamenta a constituição da subjetividade moderna e sua relação com o Outro se constitui numa espécie de autoafirmação de um ser racional, que, através de seus modos de legitimação e justificação, procura uma forma de pensá-lo com princípios universais. Não obstante, as diversas formas de conhecimento encontram suas justificativas fundadas num sistema de pensamento que assume o *Eu* como mote da constituição da subjetividade moderna. Subjetividade que encontra na razão o fundamento que sustenta a formação de um sujeito livre, autônomo e soberano.

Com a modernidade inaugura-se não apenas um tempo de fabricar um Outro que se centraliza no *Eu*, mas também produz o Outro em geral. Conforme Baudrillard e Guillaume (2000, p. 113, tradução nossa):

Já não trata de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não se trata de amá-lo ou odiá-lo; agora, trata-se primeiro de produzi-lo. O Outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção. Poderia ser que o Outro, em sua alteridade radical ou em sua singularidade irreduzível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso necessário exorcizar sua sedução? Ou será simplesmente que a alteridade e a relação dual desaparecem progressivamente com o aumento potencial dos valores individuais e com a destruição de valores simbólicos?

De modo histórico, a partir das críticas dirigidas à subjetividade moderna, presentes já no Romantismo (século XVIII) e que ganharam força nos séculos XIX e XX, através de alguns filósofos-mestres da suspeita como Nietzsche, Freud, Heidegger e Foucault, entram em questionamento os próprios fundamentos ou as bases da sustentação da filosofia da subjetividade moderna, erguida na centralidade do *Eu*, único, universal.

Em meio a esse cenário de crítica, adentra um duplo movimento de desconstrução e reconstrução dos princípios fundados na centralidade do *Eu*. A crise da razão e da subjetividade moderna também provoca uma tensão nos pressupostos que orientam a formação do sujeito e, com isso, leva a educação à busca de uma ressignificação de seu fazer pedagógico.

Desse modo, podemos afirmar que vivemos uma situação paradoxal, marcada, ao mesmo tempo, pela intolerância e respeito, pela exclusão e inclusão, pelo amor e ódio, apagamento e visibilidade do Outro, envolvidos em um contexto que é caracterizado por inúmeras transformações culturais, sociais, políticas, religiosas que colocam a alteridade como uma questão a ser pensada pelas diversas áreas do conhecimento.

[...] Nossa tarefa, portanto, não é estudar as consequências sociais da modernização, mas as condições e as formas das mudanças técnicas e econômicas que permitem recriar uma modernidade fundamentada na comunicação dos indivíduos e das coletividades, que são ao mesmo tempo semelhantes e diferentes entre si. (Touraine, 1998, p. 364).

Para tal desafio é preciso resistir aos encantamentos de uma pedagogia que aborda o Outro a partir de uma única representação. Trata-se, portanto, de pensar a educação como um espaço que escuta a palavra do Outro, em que a subjetividade humana se constitui na escuta e na resposta atenta à palavra do Outro, uma resposta ao seu apelo e à sua demanda, enfim, para além de uma visão comprometida com a instauração contemplativa e neutra da alteridade.

Porém, o que nos faz responsável pelo Outro e sua formação? Por que a ausência de reconhecimento do Outro é tema de plena relevância em nosso tempo? A pedagogia que costuma apagá-lo é aquela que tem como prática corrigi-lo, normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, produzi-lo. Nega-o em suas próprias experiências de *ser-Outro*, em seu devir, em suas próprias línguas. Nessa direção, busca-se disfarçá-lo, medi-lo, distanciá-lo, avaliá-lo e excluir/incluir o mesmo (mesmidade).

Cremos que este discurso da pedagogia do apagamento está muito presente e próximo de cada um de nós, uma vez que o “problema” é sempre

o Outro, isto é, que seja ele que tenha que clamar por igualdade, respeito, aceitação, reconhecimento, tolerância, que seja sempre o Outro.

Que relações escolares então queremos? Podemos pensar em uma experiência escolar para além dessa visão de mesmidade?

Pensar as relações escolares é pensar a experiência da educação. Pode-se dizer que a responsabilidade é o que dá sentido e caracteriza a abertura diante do Outro, sem negação e como abertura ética e respeito a sua dignidade. Segundo Miranda (2008, p. 149), “a educação do Outro como responsabilidade é um pôr em questão a liberdade e o egoísmo do sujeito e, nesse sentido, é um acontecimento eminentemente ético”.

Não obstante, a alteridade, no âmbito educativo:

[...] implica o encontro do professor que, desafiado e questionado em seu poder de poder, orienta o trabalho como responsabilidade ética e do educando que assume seu processo de aprendizagem, porque o frente a frente não é uma relação técnico instrumental, mas uma abertura à acolhida, uma relação de responsabilidade. (Diez; Costa, 2016, p. 193).

Eis a abertura para se (re)pensar a educação escolar, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações e o mundo comum. A educação incide na resignificação de uma abordagem embasada no ensinamento que provém do Outro, pois seu esforço abre-se para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo. Portanto, de que maneira podemos abordar a experiência educativa na perspectiva da relação com o Outro? Quando, geralmente (assim como na pedagogia do apagamento), nos processos pedagógicos não se ouvem, nem se reconhecem os envolvidos e nem se lhes proporciona a palavra, negam-lhes a alteridade.

Construir uma pedagogia atenta à palavra do Outro e que responda ao seu chamado é o primeiro movimento em direção à interdisciplinaridade. A não-indiferença é o primeiro ensinamento dessa concepção. Assim, a inquietação frente ao chamado do Outro marca a ruptura com o estado de indiferença e passa a ser o primeiro ato do educar, uma vez que o homem educado é um homem constantemente inquieto e não-indiferente às injustiças, opressões, violências sofridas pelo Outro (Miranda, 2008).

Nessa direção, a escola precisa ser sensível às dificuldades de seus pertencentes, atenta ao que os impede de interagir, dialogar e viver o mundo social. Somente uma pedagogia não alérgica à alteridade, ao Outro, que se estabelece na relação face a face, é capaz de fazer isso. Seria, em outras palavras, considerar os sujeitos na sua condição histórica, pensando

alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, imprimir marcas e ser autores. Significa ver em cada professor, aluno e funcionário, a sua história. É compreender a história e a educação a contrapelo, isto é, na direção contrária à esperada (Benjamin, 1987).

Parece que o caminho é o de pensar para além da mesmidade, pensar uma pedagogia que não seja só fabricação do futuro, que não arraste, que não pretenda revelar o mistério do Outro. É preciso ir além, na direção de uma pedagogia que se abra ao porvir. A pedagogia do sempre, do apagamento, da representação, não nos deixa vibrar com o Outro, se reduz a cinzas, envoltas de tempestades, dissolvidas em pura mesmidade. Uma pedagogia que não oculte os gestos, os olhares e as palavras do Outro.

Trata-se de um trabalho que engloba todos os agentes que participam do processo de ensino e aprendizagem, que, enfocados no planejamento e conhecedores da realidade que possuem, projetam juntos as estratégias necessárias a fim de internalizar nos indivíduos que não são as igualdades que os unem, mas sim as diferenças existentes, que, inclusive, denotam, neste aspecto, a grande beleza existente na sociedade.

Sabemos que a escola pode ser um espaço privilegiado para o exercício da experiência de aprender com a diversidade. No entanto, é preciso se reavalie os seus processos educativos e seus compromissos como formadora de cidadãos, cuja demanda se estabelece no fortalecimento da diversidade humana, na necessidade de garantias de seus direitos para uma sociedade globalizada. Assim, a redefinição do projeto desta escola insiste em que seja acolhedora, pois se objetiva cidadãos com valores sólidos e reconhecedores de seu papel, o que deve estabelecer-se pela mediação de seus docentes preparados adequadamente para este tratamento em sua formação. Formação em sentido amplo, também sendo necessário ao educador conhecer o aluno, sua personalidade, sua comunidade familiar, onde e como vive, suas necessidades individuais educativas, para adequar as formas de ensinar, agir e dialogar com ele, elevando seus índices de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo melhores vínculos e proximidades e, principalmente, para auxiliá-los no processo de inclusão/aceitação.

Por essa razão “a pergunta pelo Outro” é fator fundamental na experiência educativa. Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e das desigualdades proporciona uma revisão de valores morais e sociais que só é possível por uma acolhida ético-afetiva, responsável

e permeada pelo interesse. Imaginamos que, da forma como estamos compreendendo a interdisciplinaridade nesta pesquisa, como uma concepção orientadora das ações gerais da escola, diríamos que é preciso construir, com todos os protagonistas, uma escola que compreenda o aluno em seus anseios e seja capaz de apresentar uma educação que contemple a diversidade de alunos e professores e configure um espaço profissional, didático, curricular, organizativo e institucional heterogêneo. Fora desse âmbito não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido ou novas luzes para a educação e o Outro. Assim, quem pensa o Outro e nele sua educação, cumpre uma importante tarefa: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas e que depende exclusivamente delas.

4.4 A aprendizagem no mundo da vida: o pano de fundo da interdisciplinaridade

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. (Habermas, 1993, p. 105).

O chamado a Habermas se explica em função da sua convicção a respeito de como nós humanos nos estabelecemos e nos mantemos no mundo até hoje. Se em dado momento da história a humanidade conseguiu superar seus comportamentos primitivos e meramente adaptativos foi muito em função de sua competência comunicativa diferenciada que gerou maior capacidade de organização e cooperação com os seus semelhantes. Daí o deslocamento de um mundo como mero habitat, para um lugar comunitário, de sociabilidade e de infinitas possibilidades.

Na citação, Habermas nos lembra que agir comunicativamente é o modo a que sempre recorreremos nas diferentes esferas do mundo social. Ao mencionar duas vezes a dimensão educativa – *quando do desejo dos pais em educar seus filhos e do interesse das gerações atuais em conhecer os saberes construídos pelas gerações passadas* – convida-nos a pensar naquilo que historicamente proporciona a garantia de continuidade de nossos costumes e tradições e da manutenção de um mundo comum. Em outras palavras, seria como afirmar que, para os humanos, não há outra saída

senão pela busca de um eterno entendimento linguístico. Se for desejo dos que chegam a este mundo conservar as conquistas e o legado histórico das gerações passadas, terão de acessar o conjunto de conhecimentos e realizações acumulados ao longo da história.

Podemos dizer que este acesso é a própria aprendizagem de todo novo ser que chega ao mundo, uma vez que se dá em processo de aquisição dos sentidos humanos que não estão inscritos em suas bases genético-biológicas. Na aprendizagem dos homens, a partir de Marques (1995, p. 16), reinterpreta-se a experiência cultural dos antepassados “pela ação comunicativa e na hermenêutica reconstrutiva das tradições”. Assim, aos humanos interessa a permanente compreensão da memória histórica mediante o testemunho dos antigos, os quais transmitem não só as conquistas, mas o modo como as alcançaram.

Isso também está relacionado ao outro aspecto da citação de Habermas. Uma das principais marcas evolutivas da espécie humana foi a substituição/superação de toda e qualquer forma de violência pela comunicação. Embora a violência também seja constitutiva de nossa condição, podemos falar sobre ela e do seu sentido consequente, portanto conseguimos evitá-la. Por isso, diferente das demais espécies que não conseguem problematizar realidades, ações e consequências, a humanidade pôde encontrar meios para superar seu instinto selvagem usando de sua competência simbólica de construir acordos e entendimentos, por meio dos quais indivíduos, grupos e nações pudessem conviver pacificamente.

Trata-se, pois, de indagarmos sobre quem somos e o que nos torna humanos. Segundo Bouffleuer (2020, p. 22), “alguém se torna humano graças à pedagógica relação estabelecida com a geração mais velha e com seus coetâneos, uma vez que, desde a mais tenra idade, outras pessoas, seus pais e educadores, irmãos e companheiros com ele interagem a fim de estabelecer entendimentos sobre aspectos do mundo, para se desenvolver como indivíduo socializado”. Nessa aprendizagem, para Marques (1995), o “ser homem” socializa-se e singulariza-se “entre os homens”. Se estruturam, então, os processos pedagógicos de ensinar e aprender pelo convívio nos lugares sociais, como é o caso da escola, por ser âmbito de compartilhamento linguístico e atuação concreta dos seres humanos que narram o mundo uns aos outros.

Essa é a inserção do gênero humano no mundo da vida defendida por Marques (1995, p. 20), como âmbito (pano de fundo) de experiência (“anterioridade primeira”) não exclusivamente dependente dos esquemas

discursivos e das abstrações científicas, e onde se dá a aprendizagem, num horizonte no qual os homens interagem na palavra e na ação, inscritos no “aqui e agora da vida cotidiana”. Segundo Marques, “[...] tematiza-se o mundo da vida, ou se desdobra em objetivos explícitos de aprendizagem proposital ao possibilitar o entendimento entre sujeitos capazes de fala e ação, sobre algo no mundo”.

Na reflexão de Bouffleuer (2020, p. 22), “a questão da aprendizagem em espaços pedagógicos deve perguntar, especialmente, pelo modo como é possível estabelecer percepções intersubjetivas relativas ao mundo humano comum”. Isto implica, antes, enfrentar a pretensão da ciência moderna e o emprego do método científico que procurou objetivar a experiência com o conhecimento, consequentemente mitigando a historicidade, as circunstâncias temporais, concretas e específicas da constituição dos saberes. Devido a isso, para o autor, a pergunta pelo modo peculiar de nossa espécie educar os mais novos deve ultrapassar a pergunta pelo “o que e como” ensinar.

Tal pergunta aponta para as possibilidades da linguagem na construção de práticas de reconhecimento recíproco no processo de constituição do modo humano de ser e viver. Assim, assume-se a compreensão da linguagem como a “marca antropológica por excelência”, que permite recolocar em outro plano, já não em termos de relações cognitivas de um sujeito em relação a um objeto, os processos de estruturação das individualidades e das coletividades, ou seja, as relações dos sujeitos individuais com o mundo comum. Ao se voltar para entendimentos intersubjetivos, a linguagem permite a estruturação de aprendizagens no âmbito das subjetividades, isto é, permite formar indivíduos singularizados, ao mesmo tempo que possibilita a estruturação do mundo comum, isto é, do mundo compartilhado. (Bouffleuer, 2020, p. 22).

Bouffleuer (2020) considera a aprendizagem uma relação de entendimento na qual a linguagem é o *médium* entre os seres e o mundo da vida. Assim, o conteúdo primordial das aprendizagens deve estar situado no falar sobre o mundo, pois este desponta (aparece enquanto imagem) à medida que perguntamos sobre ele, quando nos preocupamos com ele. As práticas de ensino e aprendizagem são conduzidas por esta constante indagação do que vem a ser nosso mundo pelo olhar de uma nova geração, esta, sempre conduzida/mediada por quem já o conhece, e que possui, por assim dizer, uma responsabilidade imperiosa, de não apenas contar o mundo ao jovem em suas configurações temáticas, mas, sobretudo, “oferecer-lhe o direito da pergunta, da dúvida, de modo que ele possa se

inserir nesse mundo como sujeito singularizado” (Bouffleuer, 2020, p. 25). Em outros termos o mesmo autor traduz esta importante tarefa no sentido de evitar que os recém-chegados tenham de começar o mundo da “estaca zero”, de tal modo que não venham a repetir os erros e enganos cometidos no passado.

Dessa maneira, o compromisso com a educação das crianças é fortalecido mediante nossa capacidade de agir comunicativamente. Na experiência do diálogo pedagógico o mundo se abre em todo o seu horizonte de sentidos pedindo por interpretações. Tal experiência se constitui numa fusão necessária entre o saber indispensável do educador e sua anterioridade – numa condição de antecipação – com a dúvida, o estranhamento e a curiosidade das crianças que buscam entender como lidar com as coisas da vida.

No diálogo, se pode contar apenas com a opinião do outro, com a sua manifestação de concordância ou não, para a validação do que se acredita ser uma percepção adequada de alguma realidade do mundo. É sempre a mediação do outro, sob a forma de assentimento ou de recusa ao que é enunciado, que permite percepções e modos de agir que se modificam e se incrementam, permitindo uma interação inteligente e, possivelmente, razoável com o entorno natural e social. Mas é exatamente por causa disso que, com essa atitude dialógica, a ação pedagógica permite uma aprendizagem humanizadora e que considera, de um lado, o legado da tradição e, de outro, a incorporação da novidade dos sempre novos tempos e novos sujeitos que vêm ao mundo. (Bouffleuer, 2020, p. 23).

Conforme vimos, a acolhida dos novos sujeitos que vêm ao mundo é uma recepção sempre pedagógica marcada pelo interesse a que estes se ajustem aos padrões sociais como um compromisso ético de humanização. Em atitude dialógica, educadores e educandos constroem suas aprendizagens como processos de renovação de suas percepções de mundo. Por isso, a sala de aula é lugar privilegiado da reflexividade ampla e participada em relação aos saberes historicamente construídos, na qual a docência compromissada orienta cada estudante a construir o seu conhecimento.

Nas meditações de Bouffleuer (2020) também deduzimos uma especial aproximação entre a perspectiva hermenêutica da condição humana com o tema da interdisciplinaridade, pois assim como na aprendizagem, as questões político-pedagógicas a ela relacionadas também são observadas da perspectiva do agir comunicativo e dialógico.

Em perspectiva de diálogo, os sujeitos se encontram para falarem de suas percepções, manifestando sentidos já elaborados em sua experiência cotidiana. Tais manifestações podem instigar novas percepções junto aos interlocutores, quando eles estão abertos ao diálogo. O assentimento ou não por parte de um deles sugere ao enunciador a reafirmação de seu ponto de vista ou então a sua revisão. (Boufleuer, 2020, p. 23).

Tratamos, no percurso desta tese deste encontro/agir que pressupõe a busca pelo diálogo hermenêutico. Boufleuer (2020) reitera que no jogo das percepções manifestadas pelos falantes em uma dada situação de debate, a contradição ou o desentendimento provocado por uma das partes sugere que se reavalie posições e argumentos sem que isso gere uma sensação de derrota, pois, na perspectiva hermenêutica, o dialogar não pressupõe competição. Toca, o autor, no ponto nevrálgico da incapacidade para o diálogo, e, conseqüentemente, da dificuldade de compreensão da concepção interdisciplinar na educação. Está justamente neste aspecto, na insatisfação de ser contrariado, corrigido ou negado, o discurso de que mais vale ficar restrito à própria formação acadêmica, ou seja, fechado em um campo disciplinar específico, do que correr qualquer risco. O autor completa afirmando que o diálogo “[...] constitui um modo de testar percepções. Ao falar, o sujeito se abre às possibilidades de ter sua manifestação corroborada ou recusada. Nesse sentido, a atitude dialógica é sempre arriscada e, ao mesmo tempo, reconhecedora da própria insuficiência” (Boufleuer, 2020, p. 23).

Talvez muito em função disso temos um diagnóstico um tanto incoerente relacionado ao que se ouve há décadas sobre a fragmentação dos conhecimentos, centrado em críticas ao currículo por disciplinas. Se a dificuldade está no que Gadamer (2000) chamou de “incapacidade para diálogo”, como um defeito herdado da modernidade, diríamos que é injusto atacar a organização curricular das escolas em que os componentes são divididos por áreas de conhecimento e justificados por suas epistemologias. Isto porque não são as disciplinas que se compartimentam e se isolam, mas seus representantes.

Estamos tentando dizer, neste momento, que nada tem a ver a interdisciplinaridade com essa perseguição para com as disciplinas escolares. Durante todo o percurso desta pesquisa acentuamos a fragilidade da epistemologia em abarcar o todo dos processos de formação humana e de sua tendência de absolutizar compreensões ainda possíveis sobre o mundo, a realidade e a educação. Convencionou-se dizer, nesse sentido, que a interdisciplinaridade surgira para destruir as fronteiras e minimizar

o abismo existente entre os campos científicos. Ora, se pensarmos profundamente, do que estaríamos falando agora na escola? Que aspectos do mundo estaríamos problematizando? Como poderíamos compreender o universo, o globo terrestre, a natureza, a história e as línguas sem o apoio das ciências? É preciso pensar que a ciência e os seus subprodutos (o método, a razão, a subjetividade) também são construções simbólicas historicamente construídas.

Frente a isso, pode-se dizer que nosso desafio é muito maior. Trata-se de uma reconstrução de nossas cabeças, como já afirmou Marques. Talvez por isso, sem equívocos, Marques usou expressões como “Ciência do educador” e “Educação nas ciências” provavelmente considerando que o paradigma social da modernidade (morada da ciência) também configura importante patrimônio intelectual da humanidade e não merece ser descartado de um todo. Esta foi a proposta habermasiana de restauração do projeto moderno a partir da razão comunicativa e endossada por Marques (1995) e Bouffleuer (2020) no campo da filosofia da educação, que de maneira contundente e acertada sugerem uma “pedagogia da ação comunicativa” que não visa a destruição dos saberes disponíveis ao modo de disciplinas, mas a retomada crítica dos vínculos vitais que articulam os sujeitos da educação em torno de seus olhares perspectivados.

Por isso, a aprendizagem no mundo da vida é pano de fundo que abastece a convivência entre os participantes da escola, na medida em que o diálogo ético-afetivo, como configuração da experiência interdisciplinar, favorece o crescimento pessoal, intelectual e solidário de todos os seus partícipes. Ao tratarmos da interdisciplinaridade enquanto um princípio orientador nas práticas educativas também aludimos à noção de que ela só se firma no imaginário pedagógico quando resulta em aprendizagem significativa.

4.5 O diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva

Em uma das epígrafes que dão início à tese escrevemos: *“Interdisciplinaridade é mais que acordo, é acorde”*. Para dar sentido a esta frase devemos uma explicação. No ramo da música, o acorde é uma combinação perfeita de sons em busca de uma harmonia. Uma nota tônica, que pede por essa harmonização, não projeta, sozinha, um som agradável e interessante, e, por isso, já se vê como que dependente de pelo menos outras duas notas para então encontrar um sentido sonoro. No entanto,

embora exista uma estrutura combinatória predeterminada na teoria musical, tem o acorde a infinita capacidade de locomover-se, de reagrupar-se e de produzir outras harmonias, pode-se dizer, infinitas, transcendendo o seu modelo inicial, como é caso da tríade (combinação fixa entre três notas). Não é à toa que depois que aprendemos as tríades básicas de cada acorde testamos novas combinações, assim provando novos sons.

Afirmar que a interdisciplinaridade é mais que acordo não significa que ela deixa de ser associada ao acordo. Na teoria hermenêutica, como vimos, os acordos intersubjetivos são os potenciais definidores de um diálogo autêntico. O que tentamos mostrar é que a temática da interdisciplinaridade ultrapassa, em termos práticos, o acordo a que chegam duas ou mais pessoas. Diríamos que, para além deste acerto, há uma harmonia a ser constantemente construída e que se alcança – agora metaforicamente – quando produzimos, junto aos outros, acordos. Dessa maneira, o acorde entre os humanos pressupõe uma convivência harmoniosa, a busca por uma afinação que permita a construção de uma vivência conjunta em ambiente amigável e seguro.

Assim, nesta última seção do capítulo, buscaremos ressaltar que o diálogo interdisciplinar configura uma experiência ético-afetivo capaz de construir este “acorde” entre os sujeitos da educação, recuperando o sentido vital que os articula. Mas, antes, traremos de volta a metáfora da mão e a sua relação com as disciplinas escolares.

No terceiro capítulo da tese adotamos a mão e os dedos como uma imagem representativa de um currículo formado por matérias científicas para explicitar um aspecto importante de nossa proposta. Trata-se de um processo de diálogo que se propõe a partir de dois movimentos. Pontuamos que a “palma da mão” se configura como o berço de todas as disciplinas, lugar comum, onde, em dado momento da história, lançaram-se leituras diferenciadas sobre a realidade, a natureza e o mundo. Já os “dedos” remetem a esses olhares específicos já constituídos em conceitos e perspectivas, as disciplinas.

A ideia inicial é imaginar uma mão fechada com os dedos encolhidos. Esta seria uma representação unitária em que os saberes permanecem dentro de uma unidade originária. Eis que, então, os dedos se separam deste tronco no qual estavam retraídos e se alargam, numa espécie de grande explosão, o *big bang* das teorias e dos campos de conhecimento. Este primeiro movimento em que as disciplinas (dedos) se estruturam e ganham independência, embora ainda amarradas à palma da

mão, explicaria, em certa medida, o desprendimento e o distanciamento das ciências de sua base originária, delimitando, no espaço entre os dedos, as *fronteiras* entre os saberes, traduzidas recentemente pelos termos *fragmentação*, *compartimentação*, *segmentação*, dentre outros.

A segunda observação desta metáfora será o movimento de retorno dos dedos (disciplinas) ao eixo comum do qual emergiram, a palma da mão. É nessa retração dos dedos, ou seja, o retorno para a condição anterior, de origem, que queremos explicar nossa proposta. Retomando a ideia inicial, devemos dizer que a posição dos dedos, já constituídos pela abertura da mão, forma a imagem dos campos disciplinares nos quais atuamos como educadores, sendo a posição que ocupamos dentro de um currículo tradicional onde falamos de maneira epistemológica. Podemos perceber que os dedos vivem de forma independente, e se considerarmos que precisamos muito mais de nossas mãos abertas do que fechadas, compreenderemos que nossos dedos raramente precisarão retornar à palma da mão. Isto é, esta ilustração aponta, metaforicamente, a dificuldade de as matérias científicas aproximarem-se entre si e de também buscarem, no nascedouro, os sentidos que lhes deram legitimidade.

Quanto ao retorno dos dedos à palma da mão, diríamos que poderia se tornar um movimento mais frequente. Embora precisemos muito mais de nossas mãos abertas nas variadas situações do dia a dia, imaginamos, agora no campo pedagógico, um processo constante de volta ao núcleo de onde partiram nossos recortes temáticos, nossas disciplinas. Mas por que pensamos nessa retomada? Vimos nesse segundo movimento da mão um processo de retorno não somente ao berço de onde saltamos com nossas visões e métodos particulares, mas um retorno para perto daqueles dos quais fomos separados. Queremos dizer que a retração dos dedos para a palma da mão representa uma iniciativa de diálogo, não necessariamente epistemológico como o que travamos com nossas disciplinas em situações reais de ensino, mas, mediante uma linguagem ordinária, de senso comum, constituir um diálogo ético-afetivo, que tem em suas propriedades as virtudes que a racionalidade técnico-científica destruiu na educação, tais como a confiança, a empatia, a generosidade, a cooperação, etc. Voltar à palma também significa traduzir nosso campo específico de atuação pedagógica em linguagem comum, como dizia Gadamer, de modo que os interlocutores possam compartilhar e se entender.

Daí partiu a inspiração para falar de interdisciplinaridade, em função de que nos sugere uma aproximação com os outros. No entanto, se

entre os dedos há um abismo, no caso entre os educadores e suas disciplinas, é porque talvez necessitamos de um outro espaço, que não seja através de uma articulação forçada na qual os dedos devem se juntar para ver no que dá. Por isso, a interdisciplinaridade acontece quando voltamos à palma, que é o lugar da interlocução das várias vozes, onde nossas experiências podem ser abertamente compartilhadas. O modo de pensar hermenêutico não quer fazer da interdisciplinaridade um procedimento técnico, apenas considerá-la como um fenômeno de experiência dialógica típica dos sujeitos que fazem a educação.

Desse modo, pensamos que esse diálogo interdisciplinar depende de fatores éticos e também afetivos que se entrecruzam nos ambientes da escola, onde gestores, educadores e educandos se procuram na busca por conhecimento e reconhecimento. Por essa razão, a educação se reveste de um processo que transcende o nível epistemológico e assume, sobretudo, um caráter hermenêutico.

Embora pareça óbvio, reafirmamos que as práticas educativas só se constituem mediante o diálogo entre as pessoas. No entanto, essa experiência guarda aspectos que geralmente não passam pelo crivo dos próprios sujeitos, isto é, não causam reflexão ou nenhum tipo de preocupação aos mesmos. Mas, de toda forma, para indicar um outro modo de pensar a interdisciplinaridade, que se encontra justamente nas profundezas dessa experiência, cremos salutar perguntar o que da estrutura do diálogo mobilizamos e que favorece a abertura rumo ao outro.

Convém lembrar que as relações entre os humanos são permeadas por algum tipo de sensação que, dependendo dos sentidos que carregam, nos permitem maior ou menor grau de envolvimento. Na educação, em especial nas relações ético-afetivas estabelecidas entre gestores, educadores e alunos, não poderia ser diferente. Precisamos estar verdadeiramente envolvidos e comprometidos para que os laços e as aprendizagens se consolidem efetivamente. Para isso, cabe a cada um considerar-se como sujeito dotado de conhecimentos, intuições, sentimentos e também necessidades. No encontro destas especificidades não há quem somente ensina e quem somente aprende. Por se tratar de relações, os sujeitos da educação, ora aprendem, ora ensinam.

Isso significa que, no ambiente escolar, é necessário aproximar-se das pessoas, dar-lhes atenção, conhecê-las, saber ouvir e valorizá-las. Considera-se, também, que o respeito e o interesse pelas experiências do outro produzem sinergias significativamente positivas. Por isso nos

ocorre, neste momento, uma tentação de identificar as atitudes humanas ligadas ao desenvolvimento dos processos pedagógicos, em que o diálogo interdisciplinar e o compromisso com o outro sejam vivenciados.

Falamos de ações que cruzam as subjetividades e que dão espaço ao pertencimento consciente das pessoas através de suas manifestações sinceras e livres. Assim, um dos movimentos necessários para o diálogo interdisciplinar, ético e afetivo, é a confiança no outro. Entendemos que a crença no outro nos projeta a uma vivência coletiva que nos engrandece à medida que perdemos o receio de sofrer danos, ao passo que, nessa interação, de “fé no outro” – expressão usada por Paulo Freire – sempre entregamos alguma coisa, algo que de nós fica em poder deste outro. Essa virtude, em nossa visão, é a iniciativa primeira que convida a todos para uma relação construtiva e de superação do egoísmo e da vaidade que, por vezes, inviabiliza a compreensão da interdisciplinaridade. Com isso, há de se entender que cada pessoa, ao confinar-se num mundo egocêntrico, aliena-se a si próprio, e por melhor que possa agir de maneira solitária, os resultados atingidos jamais se comparam daqueles que se dispõem a enfrentar o desafio do convívio e da ação conjunta. A confiança é fruto dessa experiência de constante aproximação, motivada pelo diálogo, que pode gerar afinidades antes veladas no silêncio, na timidez e até no preconceito.

Deve-se dizer que a humildade vai ser outra virtude que permite um diálogo reconhecedor do valor do outro. Este outro permite que o “eu” conheça um mundo diferente, que também é o seu mundo, mas cujos aspectos fogem aos seus olhos. O confronto com essas peculiaridades gera questões e conflitos, tanto internos quanto externos, que se bem articulados geram resultados positivos. Diante do outro, do diferente, é que a identidade se constrói, tal como as ideias, pois esse outro apresenta oportunidades de abandonar certas visões, quando aceitas como errôneas ou equivocadas e, também, de reafirmar tantas outras, valendo-se da crença de que estão corretas. Na experiência do diálogo interdisciplinar a humildade se transforma em respeito mútuo, atuando no reconhecimento alheio, na valorização do outro, sem perder a confiança e a aceitação de si mesmo. Assim, o respeito torna-se elemento preparatório para a criação e a manutenção das parcerias.

A noção de interdisciplinaridade que desenvolvemos, como um princípio orientador da educação escolar, colabora para transformar o viver lado a lado em presença, convivência e harmonia (acorde), capazes

de evidenciar cada característica pessoal, além de promover o verdadeiro interesse pelas individualidades alheias. Quando há essa abertura ao outro, reconhecendo-o, institui-se e fortalece-se a alteridade. Alteridade, aqui, que enxerga o outro como insubstituível e considera sua presença como indispensável. Essa compreensão auxilia a transformar um ambiente hostil em um lugar confortável, onde sentir-se bem está associado a ser aceito e valorizado como ser que pensa, sente, conhece e apresenta-se como alicerce de uma relação educativa em que a afetividade se faz notável.

No entanto, sabe-se da resistência a tais posturas, pois cada um desenvolve proteções para evitar as relações face a face e o questionamento de suas razões. Conscientes dessa dificuldade, imaginamos que o diálogo interdisciplinar estimula as aberturas em meio às barreiras construídas pelos indivíduos. São ideais que, se vividos, podem favorecer a aproximação entre as pessoas, de forma que os resultados sejam benéficos para todos.

A experiência de um diálogo ético-afetivo precisa ser construída por uma relação de equidade, uma vez que proporciona aos envolvidos a oportunidade de falar enquanto ensina-os a também ouvir. Os que desejam participar são acolhidos e reconhecidos em sua importância, são insubstituíveis em seus pontos de vista. Por isso, cada saber partilhado é valorizado, influenciando positivamente na construção e na consolidação da autoestima e da identidade dos sujeitos.

Dessa forma, a interdisciplinaridade implica também em colocar-se no lugar do outro. Saber escutar, trocando constantemente de perspectiva, ter abertura para compreender o que realmente importa. A consagração de um corpo pedagógico se caracteriza pela abertura, do “saber escutar”, atitude que é premissa para desenvolver um trabalho/diálogo interdisciplinar. Na escuta do outro nos deparamos com diferenças, outras abordagens, outras perspectivas. Tal experiência nos estimula a refletir sobre nossas escolhas e ações. Integrar uma escola interdisciplinar é uma oportunidade de crescer e aprender, não apenas no aspecto intelectual e pedagógico, mas também enquanto ser humano.

Podemos dizer, face a isso, que a interdisciplinaridade está explicitada no modo de composição das equipes docentes, bem como dos projetos, planejamentos e programas. Formar um grupo pensante não significa, apenas, agregar e somar funções para o alcance de um objetivo ou meta, mas aliar competências, compreender divergências e estabelecer um processo relacional integrador e problematizador, capaz de resgatar os sentimentos verdadeiramente humanos dos integrantes. A integração, nesse sentido,

não significa uma simples adaptação, acomodação ou ajustamento das diferenças profissionais, o que caracterizaria um sintoma da desumanização, mas implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não pode absolutizar-se. Ou seja, o debate das ideias, o desenvolvimento da capacidade criadora e a consciência crítica são elementos fundamentais para estabelecer o verdadeiro vínculo de interdependência constitutivos do diálogo interdisciplinar.

Assim, o humano é um ser de relações no mundo e com os outros. Desse modo, abre-se ao desconhecido, às aventuras, correndo o mundo para transformá-lo. Transformando-se a si próprio, o ser humano assume a condição de ser protagonista, porque já não se satisfaz em assistir, mas quer participar, partilhar e construir. O diálogo interdisciplinar passa, dessa forma, pela percepção deste ser em todas as suas dimensões. Os laços afetivos tornam as pessoas e as situações preciosas e portadoras de valores éticos imprescindíveis. Nesse sentido, é preciso que se proponha ambientes específicos para a expressão de sentimentos e a exposição das variadas intuições das pessoas envolvidas, uma vez que com essas manifestações o ser humano se torna sensível ao que está à sua volta. É o sentimento humano que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas e suscita abertura e acolhimento da compreensão alheia, seja ela científica ou embasada na experiência de vida.

Por essas razões, para despertar e aprofundar o espírito de participação a partir do estreitamento dos laços éticos-afetivos entre os integrantes, se faz necessário fortalecer, como já vimos, sentimentos de solidariedade, respeito e compreensão, considerados, no contexto da escola, fundamentais para o despertar da sensibilidade de uns para com os outros. A interdisciplinaridade revela-se no autêntico interesse de colaboração, cooperação, diálogo e abertura aos pares. Paralelamente, não anula as formas de poder que todo o saber disciplinar comporta, mas exige a disponibilidade para partilhar um saber e um poder que tem a consciência de não ser proprietário. Trata-se de não ocultar o seu próprio saber/poder, mas, ao contrário, torná-lo discursivo e acessível à compreensão dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.

Consistiu o objetivo desta tese em pensar o tema da interdisciplinaridade na educação por meio de um percurso reflexivo ancorado nos pressupostos da hermenêutica filosófica. Vimos ao longo do trabalho que a interdisciplinaridade tem sido frequentemente proclamada nos novos discursos sobre a educação, mostrando-se como uma das perspectivas pedagógicas mais expressivas da contemporaneidade, fato que fortifica a presente discussão. Amparada por experiências bem-sucedidas em diferentes setores da sociedade tem alcançado espaço considerável no âmbito da educação escolar e impõe, vagarosamente, uma nova consciência político-pedagógica.

Paulo Freire, Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti, Gaudêncio Frigotto, Olga Pombo são alguns dos nomes mais relevantes nos estudos sobre interdisciplinaridade. Concordam com a noção de que sua efetiva realização só é possível quando se dispõe a estudá-la, compreendê-la e praticá-la em seus espaços profissionais, uma vez que não compactuam do conceito simplista de “junção de disciplinas”, mas também, como “outra postura” diante do conhecimento e abertura à compreensão do ato de ensinar e aprender.

Desde seu aparecimento, a interdisciplinaridade revela uma polivalência através de variados níveis de significação. Os escritores trazidos e com os quais dialogamos concentram direta ou indiretamente suas preocupações quanto a sua emergência em diferentes dimensões da sociedade e os setores onde sua difusão mostra-se avançada e que parecem ser as perspectivas atuais do trabalho interdisciplinar na educação. Todos eles chamam a atenção, no entanto, para a complexidade da palavra e a decorrente dificuldade de entendimento das suas finalidades. Essa dificuldade estaria no fato de ninguém saber, efetivamente, o que significa interdisciplinaridade, tendo em vista que nem mesmo na literatura especializada fica evidente uma definição concreta. Ao longo do tempo, isso gerou o desgaste da palavra, que, apesar de existir uma grande variedade de usos, cai-se numa banalização, num abuso da expressão e na perda de um ponto arquimediano, isto é, de uma referência que se possa considerar

estável. Por outro lado, observam que mesmo diante da disparidade conceitual encontrada algo curioso se coloca. A palavra ganhou, nas últimas décadas, significação considerável através do vocabulário científico e das novas plataformas de comunicação.

Os seus variados níveis de significação apresentam-se materializados no contexto pedagógico e está, conforme levantamos, ligado às questões do ensino, às práticas escolares, às transferências de conhecimentos entre professores e alunos que tem lugar no interior dos currículos escolares, dos métodos de trabalho, das novas estruturas organizativas às quais, tanto a escola secundária como a Universidade, vão ter que se aproximar cada vez mais.

Vimos, também, a consideração de que a interdisciplinaridade está exponencialmente presente no campo da gestão, da tecnologia de ponta, nas ciências naturais, tomada como metodologia aos processos de decisão, onde equipes trabalham em coletivo sempre almejando saltos ainda maiores. No entanto, apesar da relevância, esse nível de significação é outro caso de uma espécie de polifonia da expressão, o que não nos parece o sentido pleno do que poderia significar aos contextos de formação humana.

A interdisciplinaridade, além de representar lócus privilegiado de aprendizagem para aqueles que a praticam, se configura também como espaço de construção de alternativas inovadoras por parte de cada área de saber específica, no que tange ao aprimoramento das respostas que devem oferecer às demandas de trabalho que se apresentam. Dentro desta perspectiva, verifica-se, portanto, que a interdisciplinaridade não expressa pura e simplesmente reunião ou somatório de diversas intervenções. Ela envolve uma realidade mais significativa na medida em que se pauta no estabelecimento de um objetivo comum, partindo de um espaço sócio-ocupacional de intervenção também comum, e tendo claramente definidas quais formas de intervenção se devem realizar. É importante compreender isso porque o simples fato de vários profissionais de diferentes disciplinas efetuarem suas ações num mesmo espaço físico não significa que estejam agindo movidos pela interdisciplinaridade.

É relevante considerar que o buscar a interdisciplinaridade não significa a defesa de um saber genérico, enciclopédico ou eclético. Não se trata de substituir as especialidades por generalidades. O conhecimento específico que cada educador possui e que foi fundamentado e consolidado conforme sua área de saber não pode ser generalizado. Pelo contrário, as

especificidades e delimitações devem permanecer tanto no campo da ação pedagógica, quanto na gestão escolar.

Assim, pensamos que o apelo à interdisciplinaridade deve se fundamentar na característica essencialmente comunicativa da razão humana, dado que preenche o que pensamos ser o vazio epistemológico da retórica interdisciplinar atual. Toda tentativa de fundamentar verdades deve ser uma resultante de acordos e acordes intersubjetivos, mediados linguisticamente através do diálogo. Por isso propusemos pensar mais a fundo o fenômeno da interdisciplinaridade. “Mais a fundo” significa cruzar a linha imaginária da qual está popularmente associada na Pedagogia. Nos referimos a sua suposta e exagerada emergência, obrigação e promessa de eficácia. Preferimos, ao entrar nesse debate, apresentar uma compreensão situada (teoricamente) nas condições simbólicas que efetivamente fundamentam sua concreta realização nas práticas educativas, sem que seja necessário produzir um discurso propagandístico da sua importância nem uma metalinguagem exaustiva.

Assim, tematizamos, no primeiro capítulo da tese, o modo de constituição dos processos de formação humana desenvolvidos pela escola no acolhimento às novas gerações, o que via de regra se faz mediante a explicitação linguística de um mundo historicamente construído. Indicamos neste percurso um possível contraponto aos limites da racionalidade científica da pedagogia moderna a fim de recobrar a unidade da vida nos processos de mediação do conhecimento. Com isso julgamos ser possível falar do restabelecimento dos vínculos vitais que sempre articularam o ser humano com suas produções, outrora obscurecidos pelo dogmatismo epistemológico da ciência e da técnica.

Assim posicionados, ao apresentarmos algumas ponderações quanto ao tema da linguagem na sua vinculação com a condição humana, buscamos abrigo no guarda-chuva da hermenêutica. Ressaltamos o caráter simbólico da humanidade que só consegue compreender aquilo que vem-à-fala, ou seja, em forma de discursos, que são construídos historicamente. Que todo o contato do homem com o mundo circundante gera uma acepção de um mundo que é constituído linguisticamente. A atividade da compreensão humana, por isso, se situa na contingência histórica e não pode decorrer de uma consciência construída às bases de uma racionalidade técnico-científica, nem por nada que esteja além-mundo. A perspectiva hermenêutica sustenta que a relação homem-mundo-linguagem gera a vinculação existencial que precisamos na constituição da

consciência história e que dependerá sempre da mediação de outros seres já constituídos na linguagem.

Com a intenção de aglutinar os princípios norteadores da hermenêutica filosófica, com os quais compreendemos o tema da interdisciplinaridade, construímos, ainda no primeiro capítulo, um diálogo com Gadamer. Durante todo o percurso recorreremos aos conceitos centrais de sua filosofia. Gadamer defende uma razão prática fundada na práxis dialógica, ou seja, em uma racionalidade que se paute na solidariedade ética responsável perante as implicações da vida concreta dos sujeitos, onde cada subjetividade e perspectiva que corresponda a essa consciência solidária encontra espaço para ser posta em diálogo. Do seu projeto hermenêutico tiramos embasamentos para pensar os processos de formação humana, os quais para Gadamer só possuem sentido na existência de um diálogo aberto com o outro, haja vista que “o educar para formar” exige que se favoreça uma troca recíproca de experiências de mundo. Essa articulação entre Gadamer e os processos de formação humana mostra que educar ultrapassa o domínio objetivamente determinado do conhecimento e de quem possa ser o outro, acontecendo, efetivamente, pelo que chamamos de um diálogo formativo.

A partir dos alicerces da interdisciplinaridade, ampliados ao longo do segundo capítulo, concluímos que tanto o seu estágio de discussão acadêmica como as políticas educacionais apontam para uma perspectiva epistemológica como sendo aquela que vai estabelecer o ingresso da interdisciplinaridade no campo educacional. Estudiosos do mundo todo evidenciam a urgência da formação de profissionais interdisciplinares, com novos princípios e atitudes, de uma maneira geral, como uma solução imediata para enfrentar o problema da fragmentação do conhecimento. Assim está colocada a temática da interdisciplinaridade no campo da educação e da pedagogia, fato que nos motivou a encontrar outras trilhas que pudessem colaborar para a descoberta de um outro pensar. É neste outro horizonte que está concentrada a proposta desta breve pesquisa.

O terceiro capítulo trouxe o sentido hermenêutico da interdisciplinaridade nos processos de formação humana, o diálogo vivido de Gadamer e a experiência pedagógica, a interdisciplinaridade na perspectiva de uma pedagogia hermenêutica e as relações do diálogo interdisciplinar com a metáfora da mão. O intuito desta etapa da pesquisa foi mostrar a perspectiva teórica com a qual lidamos para compreender o tema em questão. Insistimos na relevância de retomar criticamente os

paradigmas do conhecimento de modo a investigar a crescente adoção do discurso da interdisciplinaridade na educação. Frisamos que está na relação entre filosofia e educação o caminho de uma pedagogia hermenêutica que evidencie o papel da interdisciplinaridade na direção do seu sentido ético e da aceitação dos “seres diferentes” das disciplinas para um possível estabelecimento de pontes, não apenas visando a articulação de projetos temáticos, mas o encontro com o outro, com suas verdades, a caminho da autocompreensão.

Sobre a metáfora da mão, utilizada em dois momentos do trabalho, acreditamos ter indicado o movimento que estamos sugerindo na direção do que chamamos de diálogo interdisciplinar. Nessa imagem vemos que as disciplinas de um currículo só conseguem se articular, sem se esvaziarem de seus sentidos originários, nesse espaço onde todas as especialidades se constituem. O intuito foi ressaltar que o movimento interdisciplinar que acontece nos âmbitos educativos nos convoca ao desafio de traduzir todo o nosso saber num “saber dizer”. Dessa forma, o diálogo interdisciplinar exigiria dos sujeitos uma apreensão profunda e crítica do próprio campo disciplinar. Por isso dissemos “que não faz sentido falar de interdisciplinaridade sem um profundo saber disciplinar”.

Após todo o percurso investigativo pautado na “compreensão hermenêutica”, construímos, no último capítulo da tese a proposta que articula a interdisciplinaridade a uma experiência ético-afetiva. Apresentamos um tipo de articulação da interdisciplinaridade com a escola supostamente distinto daquele encontrado na literatura sobre o assunto. Destacamos que essa vinculação se dá no contexto das práticas políticas da escola, cujas intencionalidades são fundadas na relação sempre interdisciplinar de seus instituintes, ao modo de uma experiência ético-afetiva impulsionada pela abertura dialógica e fundamental para a consagração dos propósitos educativos e pedagógicos da instituição. Torna-se a interdisciplinaridade, em nossa tese, o pano de fundo para a construção consensual e solidária dos projetos educacionais. Reforçamos, pois, que cabe a nós o esforço de compreender nossa postura nesse contexto habitado por muitos e que precisam dividir riscos e esperanças na reconstrução dos valores formativos deste lugar.

Também abordamos ao longo dessa reflexão a possibilidade de o diálogo interdisciplinar servir à gestão democrática da escola, tendo em vista que mobiliza visões e enfoques diferenciados na construção das intencionalidades político-pedagógicas. Acreditamos que assim se

constitui, pode-se dizer, o sentido de existência de uma comunidade escolar ativa e parceira no contexto das decisões, que se evidencia na repercussão dos debates e pela autonomia dos participantes que se sentem também responsáveis por cada passo dado pela instituição.

Estamos sugerindo a partir dessa visualização situar a interdisciplinaridade na dinâmica vivida da instauração dos compromissos sociais da escola, junto de seus valores e intencionalidades formativas. Ao falarmos da hermenêutica do educar pela virtude da escuta nos remetemos a um agir que é capaz de se colocar no horizonte hermenêutico do conhecimento pela via do diálogo. Implica em compreender que a “hermenêutica do diálogo” reside na ideia de que “dialogar é também ouvir”. É justamente essa dimensão que constitui a abertura hermenêutica que nos dá acesso ao outro. A experiência do ouvir é muito mais do que uma simples decodificação de palavras. Não é um papel que alguém exerce em meio ao diálogo apenas quando o outro está com a palavra, mas a função da nossa compreensão sobre o que significa agir comunicativamente. Nos encaminhamentos de Flickinger (2010), ouvir não é algo que se faz apenas com os ouvidos, isto é, um aperto de mão, uma troca de olhares ou o simples gesto de abraço também produzem as condições de acesso ao outro. Assim destacamos a importância do ouvir interessado como atitude de humildade, uma característica que confere à escuta a condição autêntica da aproximação.

Dentro desse contexto, acreditamos pertinente fazer a pergunta pelo Outro. Para alcançarmos o estágio de uma experiência ético-afetiva na educação escolar questionamos, antes, o que significaria pensar o Outro para além de sua representação ou mesmidade. Na articulação entre os diálogos hermenêutico e interdisciplinar pensamos ser possível enxergar um Outro não esvaziado, excluído ou neutralizado na sua alteridade. A finalidade dessa reflexão foi mostrar que somente uma pedagogia não alérgica ao Outro, que se estabelece na relação face a face, é capaz de fazer despertar a sensibilidade ética e afetiva entre os envolvidos no processo educacional.

Cremos que pensar a educação na e pela diversidade não significa que negamos a existência da ciência e das bases epistemológicas que orientam o fazer pedagógico. Pelo contrário, são as brechas desse tipo de racionalidade que possibilitaram dar sentido à experiência educativa no Outro. Desse modo, não é negar a razão instrumental, mas, sim, criticar toda forma totalitária de compreender o mundo e as relações entre-nós,

sendo fundamental e urgente pensar as relações éticas com o Outro. Temos a convicção de que a educação como alteridade ética implica na experiência educativa como resistência ao aniquilamento do Outro, o que já representa um grande avanço para a construção de uma perspectiva interdisciplinar na relação educador-educador e educador-educando.

Evidenciamos, também, a aprendizagem no mundo da vida tomando como referência a competência simbólica de nossa condição humana. A visualização de Habermas com relação ao agir comunicativo sugere que educar as novas gerações pressupõe uma acolhida sempre pedagógica e mediada comunicativamente. Forma-se, a partir disso, o pano de fundo que abastece a convivência entre os seres da escola, nas circunstâncias de um diálogo ético-afetivo, como configuração da experiência interdisciplinar.

Encerramos o último capítulo da tese apresentando o diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva. Inicialmente retomamos a metáfora da mão e a sua relação com as disciplinas escolares, descrevendo os dois movimentos de diálogo que travamos no contexto da escola. Foi o movimento de retração (retorno) dos dedos (disciplinas) ao tronco originário, que associamos à visão de interdisciplinaridade, de modo a indicar como essa concepção pode tornar-se um princípio orientador das práticas educativas e pedagógicas. Em seguida, propomos uma reflexão partindo de fatores e aspectos que se entrecruzam nos ambientes da escola, onde gestores, educadores e educandos se procuram na busca por entendimento. A tentativa foi mostrar que a educação se reveste de um processo que vai além da presunção epistemológica – principalmente quando esta se torna absoluta – assumindo, em grande proporção, um caráter hermenêutico.

Reafirmamos que as práticas educativas só se constituem plenamente mediante o diálogo entre as pessoas. No entanto, ressaltamos ao longo de nossas reflexões que, diferente de uma ação diretiva, esse diálogo precisa carregar princípios que não façam do outro um mero correspondente ou espectador. Com base nos conceitos trazidos durante a tese encaminhamos um modo de pensar o diálogo interdisciplinar como experiência ético-afetiva motivada por virtudes e atitudes que favorecem a abertura sincera e não-arrogante rumo ao outro.

Em linhas gerais, diríamos que, diante uma educação composta por disciplinas, a explicação hermenêutica sugere pensar que cada componente curricular tem sua história, seus conceitos e seus discursos. Sustentamos, dessa maneira, que o conjunto dos conhecimentos disciplinares parte da

interpretação sempre instaurada na linguagem e pela experiência dialógica entre aqueles que, todos os dias, fazem acontecer a dinâmica real da escola, experiência autêntica que possibilita alcançar uma perspectiva interdisciplinar. Por isso pensamos que, na dimensão pedagógica, as disciplinas avançam à medida que descobrem novas justificações, ao repensarem seus pressupostos, critérios e procedimentos, sempre orientadas por ações comunicativas. Estas potencializam a interdisciplinaridade não apenas enquanto proposta de ensino, mas de modo especial, como processo de diálogo intelectualmente fundado em uma comunidade argumentativa voltada à questão do conhecimento.

Na reflexão de Bouffleuer (1998), os objetivos gerais da educação e da escola se colocam na perspectiva de uma integração social em que se buscam reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecer as solidariedades e os padrões de convivência e socializar as novas gerações, permitindo o desenvolvimento de identidades pessoais. É por essa razão que vemos a escola como um espaço privilegiado para o diálogo interdisciplinar e que evoca um grande sentido pedagógico que, a nosso ver, importa ser explicitado. Pelas trilhas da hermenêutica filosófica acreditamos na interdisciplinaridade na educação operando ao modo de um princípio orientador das práticas exercidas por toda e qualquer escola. Vemos que a potencialidade dessa concepção está em sua capacidade de atrair os diferentes atores que constituem este lugar para os espaços políticos de discussão, estudo e definição de valores, compromissos e projetos que venham a identificar a instituição no contexto social.

Assim sendo, e acreditando na possibilidade de novos estudos a partir dos pressupostos trazidos na tese, sugerimos possíveis linhas de investigação e continuidade a serem ampliadas. Primeiramente é preciso considerar que esta pesquisa está situada no campo das ideias educativas, concentrando em seu corpus teórico concepções pedagógicas compreendidas por suas dimensões éticas e políticas. Nesse sentido, embora possa ser explorada na dimensão prática, apontamos para um aprofundamento teórico e reflexivo dos principais eixos e conceitos que estruturaram o trabalho.

Nas vezes em que a pesquisa foi submetida à avaliação – seminário de tese, banca de qualificação e defesa final – ouvimos que o texto possui certo grau de ineditismo, uma vez que se aventura numa abordagem ainda não historicamente tematizada. No levantamento que fizemos realmente não descobrimos nenhuma articulação entre a interdisciplinaridade e o campo teórico da hermenêutica filosófica, o que nos fez pensar na aproximação

com os estudos de Gadamer. É por conta deste caráter inovador suscitado pelos membros da banca que indicamos o alargamento de pelo menos três aspectos centrais.

Uma primeira ampliação diz respeito à expressão “pedagogia hermenêutica” na sua intrínseca relação com a temática do diálogo. Foi esta aproximação entre os pressupostos da hermenêutica gadameriana e a pedagogia escolar que deu origem à proposta da tese, o que permitiu descortinar outro horizonte de compreensão sobre o tema da interdisciplinaridade. Nosso objetivo foi o de recobrar os vínculos humanos como os autênticos referenciais dos processos de formação humana; processos estes interpretados como experiência primeira e que funda o conceito do educar, antes mesmo da leitura científica sobre o mundo, despontando disso o sentido hermenêutico da interdisciplinaridade.

Dentro dessa visualização, há que se ampliar um segundo aspecto, o entendimento da “metáfora da mão”, desenvolvida nos capítulos terceiro e quarto. A partir desta conotação explicamos como funcionaria o “diálogo interdisciplinar” nos espaços educacionais ao modo de um movimento contrário daquele que estamos acostumados quando pensamos a interdisciplinaridade e também o exercício do diálogo. Sugerimos aprofundar essa reflexão com base em teorizações que expliquem a engrenagem das relações intersubjetivas pelo constante retorno dos indivíduos à base da qual se constituíram como intelectuais e educadores. Estaria nessa dimensão a unidade de compreensão mútua, o entendimento compartilhado, a troca de experiências de mundo, a tradução dos saberes e das práticas especializadas, do aprender contínuo e da autoformação crítica. Este movimento explica, em boa medida, o que entendemos por interdisciplinaridade. Desse modo, caberá sempre aos participantes dessa experiência de diálogo a consideração de que a vivência escolar parte da condição de um pertencimento coletivo ancorado nos princípios da participação, da cooperação e da solidariedade.

Nesse contexto, a principal linha de continuidade a ser aprofundada deve ser “o primado ético-afetivo da interdisciplinaridade”. Com tom de novidade, pautado em metáforas e referências oriundas do mundo simbólico da vida, o último capítulo da tese abre-se em todo o seu horizonte de possibilidades compreensivas à procura de uma exigência ética que se coloque no debate sobre a educação e a escola. Cremos necessário aprofundar as virtudes que abrem o espaço para o pertencimento consciente das pessoas através de suas manifestações sinceras e livres. A

virtude da confiança no outro, ao modo de uma crença que nos projeta a uma vivência que supera a competição e os danos que isso causam na construção da afetividade de um grupo, precisa ser elevada em qualquer debate relativo à interdisciplinaridade.

Por fim, sugerimos o estudo pontual destes aspectos como forma de superação do egoísmo e da vaidade que ainda impedem o acontecimento da interdisciplinaridade. Com isso, urge falarmos do desafio do convívio e da ação conjunta, levantando os principais obstáculos que dificultam a aproximação do diálogo face a face. Nossa expectativa, portanto, centra-se na ideia de que a interdisciplinaridade possa vir a ser concebida como um princípio orientador da educação escolar, pela convivência harmônica e pelo autêntico interesse de uns pelos outros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. L. S. *Hermenêutica e dialética: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- APEL, K. **Transformação da filosofia**: filosofia analítica, semiótica, hermenêutica. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2000.
- ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, I. C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BAUDRILLARD, J.; GUILLAUME, M. **Figuras de la alteridad**. México: Taurus, 2000.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA MARIO OSORIO MARQUES. **Guia Unijuí de formação de trabalhos acadêmicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. 102p.
- BOMBASSARO, L. C. A dimensão ética da interdisciplinaridade. **Roteiro**, v. 39, ed. especial, p. 39-47, 2014.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOUFLEUER, J. P. O ser-fazer da docência: esboço de compreensão a partir da condição humana. In: BOUFLEUER, J. P. **A escola**: problema filosófico. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia latino-americana**: Freire e Dussel. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

DIEZ, C. L. F.; COSTA, W. D. Mediação educativa e alteridade. **Conjectura: Filos. Educ.**, v. 21, n. 1, p. 182-199, jan./abr. 2016.

DILTHEY, W. **Crítica de la razón histórica**. Trad. Carlos Moya Espí. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

ETGES, N. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ETGES, N. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade**. Brasília: Rumos, 1993. FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública (crítica ao neoliberalismo na educação). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GADAMER, H. G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADAMER, H. G. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H. G. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001. (Biblioteca de Filosofia Contemporânea).

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**: Heidegger em retrospectiva. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. v. I.

GADAMER, H. G. La incapacidad para el diálogo. In: GADAMER, H. G. **Verdad y método II**. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 2004.

GADAMER, H. G. **Verdade e método II**: complementos e índice. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso” (entrevista com Michael Young). **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GOLDMAN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

GUSDORF, G. **A agonia da nossa civilização**. 2. ed. São Paulo: Convívio, 1982.

GUSDORF, G. Conhecimento interdisciplinar. POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: antologia. Porto: Campo das Letras, 2006.

GUSDORF, G. Para uma pesquisa interdisciplinar. In: **Diógenes**: antologia. Brasília: Ed. UnB, 1984. v. 7.

GUSDORF, G. **Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

HABERMAS, J. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo

Brasileiro, 1993.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre o humanismo**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

HEIDEGGER, M. **Introdução à metafísica**. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**: parte I. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**: parte II. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **A interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Universidade e interdisciplinaridade**. 1995.

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

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

JOHANN, J. R. **Educação e ética**: em busca de uma aproximação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 167-185, mayo/ago. 2004.

MACHADO, N. Sobre a ideia de competência. In: MACHADO, N. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed.

Unijuí, 1992. MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1993.

MARQUES, M. O. Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos? **Revista Espaços da Escola**, n. 8, 1993.

MIRANDA, J. V. A. **Ética da alteridade e educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MORIN, E. **Sociologia**. Trad. Jaime Tortella. Madri: Tecnos, 1995.

NAGEL, L. H. A crise da sociedade e da educação. **Revista Apontamentos**, n. 9, 1992.

ORTEGA RUIZ, P. La educación moral como pedagogia de la alteridad. **Revista Española de Pedagogía**, año LXII, n. 227, ene./abr. 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições, 1997.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, mar. 2005.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

ROSA, F. N. **Interdisciplinaridade: marcos referenciais para o debate no serviço social**. Florianópolis, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. S. A hermenêutica da faticidade no pensamento heideggeriano. **Filosofando: Revista de Filosofia da UESB**, ano 1, n. 1, p. 73-82, jul./dez. 2012.

SOARES, L. E. **O rigor da indisciplina**. Rio de Janeiro: Relumê/Dumará, 1994. STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto

Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STEIN, E. **Pensar é pensar a diferença**: filosofia e conhecimento empírico. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Trad. Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

VATTIMO, G. **Introdução à Heidegger**. 10. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente.

(Habermas, 1993, p. 105).

Educar, transmitir saberes e construir formas pacíficas de convivência são experiências que exigem disposição para o entendimento. Inspirada nessa compreensão, esta obra situa o diálogo no centro da formação humana e propõe repensar a interdisciplinaridade a partir da linguagem, da interpretação e dos sentidos que compartilhamos ao constituir um mundo comum. Em interlocução com a hermenêutica filosófica e a racionalidade comunicativa, Leandro investiga as possibilidades de encontro entre diferentes campos do saber. Nesse percurso, a interdisciplinaridade ganha sentido como uma prática de escuta, tradução e compreensão recíproca, na qual cada disciplina participa com suas especificidades e se abre às questões que atravessam a vida em sociedade. O conhecimento nasce de inquietações do mundo da vida e a ele precisa retornar, tornando-se compreensível e significativo para as pessoas. Essa relação confere à educação a responsabilidade de apresentar às novas gerações os saberes historicamente constituídos e de possibilitar sua participação na renovação dos entendimentos que orientam nossa existência coletiva. Um convite a pensar a educação como experiência de interlocução, na qual aprender e conhecer se vinculam à possibilidade de viver juntos.

ISBN 978-656135334-2



EDITORA

ILUSTRAÇÃO