

EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

Higher Education and Teacher Education: interdisciplinarity under questioning
Educación Superior y Formación Docente: interdisciplinaridad bajo cuestionamiento

Marlize Rubin-Oliveira¹
Hamilton de Godoy Wielewicki²

RESUMO: A Educação Superior tem suas raízes alicerçadas em um modo de fazer e pensar o conhecimento a partir de disciplinas fortemente estabelecidas, o que tem implicado, dessa forma, a fragmentação e a dualidade como elementos estruturantes da produção de conhecimento e da formação profissional que tem acontecido na Educação Superior. Além disso, Educação Superior também é marcada por tensões e disputas que, por um lado, refletem as condições históricas e sociais nas quais está inserida, mas que, por outro lado, constroem, tensionam e ressignificam modelos de conhecimento e formação profissional. Este trabalho tem como objetivo discutir consiste em contextualizar a interdisciplinaridade a partir de uma base conceitual, buscando ilustrar espaços nos quais a interdisciplinaridade tem aparecido como forma de tensionamento de uma racionalidade técnico-instrumental. As sinalizações perceptíveis, por exemplo, na ênfase dada à interdisciplinaridade no Plano Nacional de Pós-Graduação, na arquitetura curricular dos bacharelados interdisciplinares, na proposição de programas como o Ensino Médio Inovador, dentre outras, expressam – ainda que com contradições e tensionamentos – um movimento interessante em direção a modos epistemologicamente mais desafiadores de organização do espaço educativo e da produção de conhecimento.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação Superior; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Superior (ES) ao longo de sua institucionalização e consolidação é espaço de construção de conhecimento e formação profissional. O modelo de ES que conhecemos hoje tem suas raízes alicerçadas em um modo de fazer e pensar o conhecimento a partir de disciplinas fortemente estabelecidas, o que tem implicado, dessa forma, a fragmentação e a dualidade como elementos estruturantes da produção de conhecimento e da formação profissional e docente que tem acontecido na Educação Superior.

Além disso, Educação Superior também é marcada por tensões e disputas que, por um lado, refletem as condições históricas e sociais nas quais está inserida, mas que, por outro lado, constroem tensionam e ressignificam modelos de conhecimento e formação profissional. O objetivo deste artigo consiste em contextualizar a interdisciplinaridade a partir de uma base

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: marlize.rubin@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: hgwielewicki@gmail.com

conceitual, buscando ilustrar espaços nos quais a interdisciplinaridade tem aparecido como forma de tensionamento à racionalidade técnico-instrumental. Tal proposição justifica-se principalmente pelo fato de que estamos atravessando um momento de “transição paradigmática” como aponta Sousa Santos (2006), ou uma “revolução intelectual” (RAYNAUT, 2011), ou ainda, como afirma Morin (2002), estamos vivendo a era da complexidade.

Como encaminhamento metodológico princípios da pesquisa exploratória foram utilizados no que à tange a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade, compreendidos aqui como um conceito em construção. Além disso, as análises descritivas procuraram identificar algumas possibilidades sinalizadas tanto no ensino, quanto na pesquisa (pós-graduação) na qual a interdisciplinaridade se mostra – não raramente ao mesmo tempo - como potencial ou como desafio.

Assim, o texto foi organizado em duas seções para além dessa. A primeira seção trata da interdisciplinaridade enquanto conceito e, para tanto, busca problematizá-lo a partir da chamada crise da racionalidade técnico-instrumental, de modo a construir um cenário que permita compreender como o conceito se ressignifica hoje em políticas públicas voltadas ao ensino e à pesquisa no campo da formação docente. A segunda seção trata da interdisciplinaridade como potencialidade no processo de tensionamento da racionalidade técnico-instrumental na pesquisa e no ensino. Com base na discussão feita, são tecidas algumas considerações a título de conclusão.

INTERDISCIPLINARIDADE: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

O conceito de interdisciplinaridade que sustenta as análises aqui empreendidas parte do pressuposto que este é um conceito em construção. Ele nasce no contexto do tensionamento ao modelo de conhecimento e ciência que tem como base os pressupostos da ciência moderna.

O paradigma da ciência moderna alicerça e fundamenta aquilo que hegemonicamente reconhecemos como ciência hoje. Foram as necessidades materiais e culturais da humanidade que alavancaram o desenvolvimento científico moderno. Os interesses voltaram-se para o domínio da natureza, exigindo a produção de conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios decorrentes das novas necessidades que se estabeleciam à época. A nova concepção de mundo começou a se desenvolver graças ao emprego da metodologia cartesiana que

pretendeu a obtenção da certeza e, com isso, a previsibilidade newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização.

Sousa Santos (1997) chama a atenção para o fato de que a ciência moderna (re)conceituou o conhecimento e conseqüentemente a própria humanidade. Essa (re)significação passou por quatro pontos importantes na perspectiva do autor: 1) a dicotomia entre ciências naturais e sociais; 2) o homem individualizado e sujeito único do conhecimento; 3) a especialização do conhecimento; e 4) a negação de qualquer racionalidade no senso comum. A modernidade incorporou uma distinção dicotômica entre ciências sociais e ciências naturais. As ciências naturais buscaram analisar a realidade principalmente através dos aspectos mensuráveis e dicotômicos, descontextualizando o objeto de estudo. E as ciências sociais, para se fortalecer enquanto ciência, acabaram assumindo a mesma perspectiva: dicotomizando e descontextualizando também a humanidade. Com o mesmo pressuposto, consolidou-se a suposta neutralidade científica favorecendo a dicotomia sujeito/objeto e teoria/prática, como se tais separações fossem possíveis nas relações que o ser humano estabelece na produção da existência e para ela. A ideia que se estabeleceu e se consolidou foi a da regularidade dos eventos analisados.

A busca pelo rigor científico produziu uma visão fragmentada do processo do saber, e a separação entre teoria e prática ficou cada vez mais evidente. O modelo de cientificidade proposto na modernidade despreza toda e qualquer racionalidade vinda do senso comum, considerando-o superficial, ilusório e falso. Assim, os dados oriundos do senso comum são sempre percebidos como inconsistentes, e os que passam pelo crivo da ciência são verdadeiros. A ciência construiu um conhecimento com base em leis, em que o rigor científico sustenta métodos e técnicas quantificáveis. Os resultados e a ideia de ordem e estabilidade do mundo e a ideia de que o passado se repete no futuro constituem os principais fundamentos que sustentam essa concepção de ciência.

Outro pressuposto foi a separação, a dicotomia entre as ciências da natureza e as ciências humanas, o que acarretou o fechamento das disciplinas. É preciso reconhecer que esse processo determinou conquistas e produziu ignorâncias, principalmente aquelas ligadas à visão da natureza infinita e da expropriação do homem do processo do conhecimento.

Sousa Santos (2006) distingue ainda a modernidade em dois pilares em tensão dialética: o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social. No entanto, esses pilares, na compreensão do autor, são adequados para a realidade europeia, mas não adequados às realidades extraeuropeias para onde se expandiu a Europa. Sousa Santos (op. cit.) chama a atenção para a regulação social que assenta em três princípios: do Estado, do

mercado e da comunidade. Esses princípios não dão conta das formas de (des)regulação colonial em que o Estado é estrangeiro, o mercado inclui pessoas entre mercadorias (os escravos) e as comunidades são arrasadas em nome do capitalismo e da missão civilizadora. Assim, a noção de comunidade é substituída por uma minúscula sociedade civil racializada, criada pelo Estado e constituída por colonos, pelos seus descendentes e por uma minoria de assimilados.

As referências que se construíram sobre o real entram em crise com a física quântica (onda, crepúsculo, quartzo). A certeza cedeu lugar a uma combinação incerta e enigmática de ordem, desordem e organização. Hoje, a dúvida e a incerteza não são mais passíveis de eliminação, e o ponto de partida deve ser, na perspectiva de Morin (1999):

- O reconhecimento do caráter multidimensional do fenômeno do conhecimento;
- O obscurantismo e a noção destinada ao esclarecimento de tudo;
- A ameaça do conhecimento leva a uma busca civilizada (considerando a natureza como finita e o homem nesse processo)
- O reconhecimento da crise: o conhecimento comporta sombras, zonas cegas.

A compreensão dos pressupostos que sustentam a ciência moderna, bem como a compreensão da chamada crise da modernidade, levou diferentes autores a discutir o contexto no qual estamos inseridos. Dentre esses autores, contemporaneamente Raynaut (2011) argumenta que estamos vivendo em um momento de revolução intelectual e o desafio ao se adotar um enfoque interdisciplinar é tentar restituir, ainda que de maneira parcial, o caráter de totalidade e de complexidade do mundo real. De acordo com Raynaut (2011), a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas na sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam. Sousa Santos (2006, p.157), por sua vez, traz a ideia de “ecologia de saberes”. Para o autor “trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles”.

No que tange à referência histórica o relatório do Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI), filiado à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é considerado um marco. Para Japiassu (1976) o relatório, organizado em dezembro de 1969 com o objetivo de distinguir as estruturas institucionais das universidades e seus programas de estudos, apontou para a falta de uma precisão terminológica, causada, fundamentalmente, pelo preconceito no trato de questões referentes à integração e pelo desconhecimento de certos pressupostos básicos relacionados à interdisciplinaridade. Em

vista da necessidade de esclarecer esses problemas de terminologia, Guy Michaud foi convocado pelo CERI e, a partir de então, teve início uma reflexão epistemológica que estabeleceu terminologias diferenciadas em quatro níveis: multi(disciplinar), pluri(disciplinar), inter(disciplinar) e trans(disciplinar).

De acordo com Japiassu (1976), no evento que veio a ser convencionado Seminário sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ocorrido em fevereiro de 1970, reuniram-se 21 representantes de países membros da OCDE, integrando um grupo de especialistas, como Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Eric Jantsch (2008), Marcel Boisot, Georges Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs e Leo Apostel. Os resultados dos estudos desse grupo pautaram a realização e a divulgação do Seminário Internacional sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades, que aconteceu no período de 7 a 12 de setembro daquele ano, em Nice, na França. Organizado pelo CERI/OCDE e pelo Ministério da Educação Francês, esse encontro objetivou esclarecer os conceitos de pluri (disciplinaridade), inter (disciplinaridade) e trans (disciplinaridade) à luz de uma reflexão epistemológica com impactos e desdobramentos por todo o mundo³.

INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DA PESQUISA E DO ENSINO

O tema da interdisciplinaridade tem conquistado espaço nos debates e agendas no campo da Educação Superior brasileira, principalmente nas últimas duas décadas. No espaço da pesquisa, principalmente no contexto da pós-graduação, os estudos de Rubin-Oliveira (2011) apontam um crescimento exponencial – desde meados dos anos de 1990 – de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares. Os estudos revelaram que os primeiros programas, inicialmente submetidos a pareceristas *ad hoc*, devido à ausência de comissão específica, passaram, no final de 1999, a integrar e contribuir com a formação do chamado “Comitê Multidisciplinar” e, em 2008, foram testemunhas daquilo que eles próprios denominam “conquista”. Naquele momento se abriu uma nova Grande Área Multidisciplinar e dentro dela a Área Interdisciplinar.

³ No Brasil há um debate intenso, que inicia nas contribuições propostas por Japiassu (1976), a partir das concepções do Congresso de Nice e ganha amplitude a partir também de Fazenda (1991). Essas concepções foram alvo de críticas e debates principalmente porque assumem pressupostos da filosofia do sujeito, que parecem não estar suficientemente claras para a maioria dos que se ocupam de explorar e debater a teoria. O debate em torno dessa polêmica pode ser verificado principalmente em Jantsch e Bianchetti (2008) e Fazenda, Richerter, Lins e Jantsch (2008).

No movimento de crescimento e reconhecimento da interdisciplinaridade no contexto da Pós-Graduação em o PNPG (2011-2020) (BRASIL, 2010), trouxe como um de seus 5 eixos norteadores do documento a interdisciplinaridade como meta a ser alcançada por todos o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

No âmbito dos Cursos de Graduação, para além de sinalizações contidas nos movimentos de reforma curricular após a promulgação da LDB, em 1996, talvez o passo singular mais significativo esteja situado na proposta relativa aos Bacharelados interdisciplinares, elemento central de articulação do projeto Universidade Nova, apresentado pela Universidade Federal da Bahia. Segundo seus proponentes, tal projeto e o conceito de um bacharelado interdisciplinar menos nitidamente curricular, propunha-se mais como uma nova arquitetura curricular para o ensino superior, do que como uma proposta de reforma.

Assim como o argumento aqui traçado dá conta de que a educação superior, como um todo vem sendo lastreada por uma base que ainda é fortemente disciplinar, não se pode dizer que aquilo que é feito na formação docente opere de modo distinto, mesmo tendo sido, ao longo de praticamente duas décadas, uma arena de questionamento, debate e discussão. Nesse sentido, parece não haver dúvidas de que formação de professores tornou-se, já há algum tempo, um tópico de crescente relevância na agenda do país, com impactos e desdobramentos na vida e nas práticas das instituições formadoras (compreendendo tanto as instituições de educação superior quanto as de educação básica). Também há clareza de que parte substancial da responsabilidade por tal incremento na importância da formação docente está diretamente ligada à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB⁴ (BRASIL, 1996) que resulta de um processo sinuoso de composição de distintas visões. Para chegar à sua forma final e vir a pautar o ordenamento legal para a educação nacional, incluindo-se a própria formação docente, a LDB 9394/96 incorporou vários avanços derivados do debate no parlamento ao substitutivo proposto por Darcy Ribeiro, sintonizado com o projeto do governo de Fernando Henrique Cardoso para o setor (cf. DINIZ-PEREIRA, 1999).

Nesse sentido, Scheibe (2003) aponta que a busca de marcos referenciais comuns favoreceu a convergência de interesses e de princípios para a formação docente em espaços privilegiados de discussão, não necessariamente em sintonia com as proposições legais emanadas de órgãos como o Conselho Nacional de Educação. Dentre tais princípios estão o

⁴Dada a alta densidade de referência a esse texto legal (bem como ao Parecer 9/2001 e às Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação) (BRASIL 2002a; 2002b e 2002c, respectivamente) no âmbito da formação de professores, tomo a liberdade de não fazer no corpo do texto remissão direta ao texto legal referido. Tal omissão só será feita após a primeira ocorrência de cada um desses itens e quando for necessário favorecer a fluência textual.

aprimoramento qualitativo da formação teórica e interdisciplinar dos docentes, a indissociabilidade entre teoria e prática, a gestão democrática da escola, o compromisso social dos educadores, o trabalho de base coletiva e interdisciplinar e a perspectiva da educação continuada como um direito dos trabalhadores em educação e uma obrigação de seus empregadores.

Assim, tendo o cuidado de sublinhar a existência e a relevância de críticas ao processo de proposição, tessitura e definição da LDB ou à lógica subjacente às proposições que dela derivam (por exemplo, VIEIRA, 2003), o caminho aqui tomado opta por focalizar o conjunto de possibilidades para uma formação docente com alguns novos sentidos e direções e que, diante das circunstâncias históricas dadas, podem ser vistos como avanços. O mesmo cuidado, entretanto, é cabível para que se evite uma leitura ingênua e acrítica deste processo.

Desse modo, partindo da linha de argumentação de Gatti; Barreto; André (2011, *inter alia*) é possível entender que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) cumpre um papel sensibilizador⁵ e balizador de políticas voltadas ao incremento na qualidade da formação docente. Ainda assim, é preciso reconhecer que o referencial legal promulgado na transição do século XX para o XXI é construído sobre o terreno do dissenso (conforme, por exemplo, DINIZ-PEREIRA, 1999) e acaba se configurando como território de polifonia e de disputa no qual vão coexistir postulados e discursos cujos antagonismos por vezes saltam aos olhos, Com um salutar distanciamento é possível reconhecer que, no conjunto, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação (DCNs) permitiram tanto leituras capazes de impulsionar mudanças significativas no quadro de formação docente, quanto interpretações que apontam para ajustes pontuais ou superficiais que tão somente reproduzem, ainda que de modo velado, a essência de modos mais tradicionais e descontextualizados de se pensar a formação docente. O próprio modo essencialmente fragmentado de discussão e aprovação das diretrizes das diferentes áreas em relação ao campo da formação docente, como um todo, reitera esse viés ‘conservador’, na medida em que as articulações no âmbito das disciplinas tiveram papel preponderante na manutenção da fragmentação curricular no âmbito dos cursos de licenciatura, mas, em alguns

⁵ A questão é certamente mais polêmica do que o termo ‘sensibilização’ pode abranger e o caráter referencial que a LDB e seus desdobramentos tiveram e têm abre margem para a compreensão de seu papel como coercitivo. O ponto que se quer chegar aqui é que a LDB provocou – com variáveis níveis de aceitação ou de resistência – mudanças na organização da educação e da formação docente.

casos, também dentro das próprias áreas, nas quais é possível observar exacerbados níveis de especialização na organização interna das disciplinas⁶.

Essa fragmentação está longe de ser nova e tampouco deve ser superada com facilidade. Ela está assentada – para além da gênese e da história dos cursos de licenciatura e do ofício docente no Brasil – nos princípios e lógicas que norteiam construções curriculares em todos os níveis de ensino, dentre os quais figuram a primazia da teoria sobre a prática, a organização do conhecimento a partir de uma base disciplinar especializada e fragmentada em detrimento de uma relação interdisciplinar e a – de modo especial, na academia - da atribuição de status acadêmico mais elevado à pesquisa do que às funções de ensino e mesmo de extensão (DINIZ-PEREIRA, 2000). Além disso, no caso do movimento de reformas que derivou da promulgação da LDB, tal fragmentação acabou produzindo novos tensionamentos no âmbito das instituições de educação superior, principalmente pelo incremento em atividades curriculares da formação docente ligadas à prática de ensino, em geral e ao estágio, em particular. Na nova configuração dos currículos para a formação docente, tais atividades passam a despertar o interesse concreto nas licenciaturas, especialmente quando se leva em conta que tal incremento impacta cargas horárias ou espaços de poder no âmbito das instituições que abrigam programas de formação docente, mesmo a despeito da recorrente atitude depreciativa das áreas específicas das licenciaturas sobre a atividade de inserção dos futuros profissionais em contextos aos quais sua formação pretensamente é dirigida, e da eventual desconsideração da possibilidade de existência de uma epistemologia da prática, na qual possa haver a

[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 48).

Portanto, tendo como ponto de partida e referência a LDB e outros elementos de regulação, a educação superior se vê na contingência de promover um processo de revisão curricular dos cursos de licenciatura (assim como dos demais cursos de graduação). Tal processo de revisão curricular pretensamente deveria ser estruturado tendo em seu horizonte a necessidade de evidenciar que tipo de projeto formativo se tinha em mente, qual a articulação prevista entre as distintas dimensões ou eixos de organização curricular e como seria

⁶ Esse seria o caso, por exemplo, da compartimentalização das áreas de Botânica e de Zoologia dentro da Biologia, ou dos embates pela hegemonia do campo das Ciências no ensino fundamental entre as áreas de Biologia, Física e Química.

incorporado um conjunto de outras questões de relevo que foram se assomando ao processo no ritmo de evolução de debates no seio da sociedade, como é o caso, por exemplo, da temática da inclusão, das relações étnico-raciais, dentre outras. De igual modo, as instituições de educação básica como um todo são submetidas a um processo de revisão ou de (re)construção de seus projetos político-pedagógicos, sendo compelidas, talvez mais diretamente, a problematizar e a buscar envolvimento com questões concernentes às condições para a formação e para exercício profissional dos docentes. Sinteticamente, portanto, as mudanças e reformas na formação de professores presumem um repensar, embora não necessariamente no mesmo ritmo ou mesmo de modo compartilhado, tanto nas instituições de educação superior, quanto nas de educação básica.

Quando de fala em inovação curricular⁷, frequentemente a imagem associada a esse termo evoca um conjunto de práticas, circunstâncias e dispositivos identificáveis na organização curricular que, distintamente daquilo que está alinhado – inclusive no âmbito do senso comum – com aqueles aspectos do currículo tidos como usuais, recorrentes ou – para usar um termo frequentemente estigmatizado – tradicional. Nesse sentido, a semiose, por assim dizer, mais usual do termo inovação teria larga correspondência com a definição dos lexicógrafos que o tratariam como a “ação ou efeito de inovar”, ou como aquilo que é novo, coisa nova, novidade (HOUAISS, 2009). Para o presente trabalho, no entanto, é preciso ter em mente não apenas os elementos caracterizadores das inovações curriculares, mas sobretudo os efeitos ou resultados potencialmente deriváveis de sua entrada em cena no âmbito dos currículos e, diante disso, quando se falar em inovação aqui, a referência imediata será a caracterização feita por Ribeiro (2005) das inovações curriculares como

alterações que buscam construir novos processos de formação dos profissionais e novas relações com a estrutura socioeconômica envolvendo, nessas relações, outras, referentes aos conteúdos, processos e métodos de ensinagem. Inclui, portanto, alterações significativas no currículo que podem se tornar o embrião de transformações importantes na relação universidade-escola-comunidade (RIBEIRO, 2005, p. 99).

Além disso, embora não haja aqui uma preocupação de classificar os processos de inovação ou tratá-los taxonomicamente, a distinção que Leite; et al. (1999, p. 66) fazem entre inovações regulatórias, como aquelas que “costumam ser implantadas pelos sistemas “ e emancipatórias, como as que “costumam emergir por dentro destes mesmos sistemas, de suas

⁷ Algumas das considerações aqui tecidas têm relação com o trabalho de pesquisa no projeto Inovação pedagógica na formação docente: os espaços híbridos em questão’, com apoio obtido através do Edital Universal 14/2011, do CNPq, processo 455659/2011-0.

bases”, mostra-se bastante útil, para identificar que o processo de inovação – inclusive no que tange a desenhos curriculares menos rigidamente disciplinares – pode ter ao menos dois principais mecanismos propulsores ou, numa lógica (perversa e) inversamente proporcional, dois focos principais de resistência.

Retomando, portanto, a questão central ao argumento traçado neste texto, é possível dizer, de um lado, que há, no referencial legal para a formação docente, uma preocupação explícita com a ruptura em relação à organização da formação docente a partir de formas menos rigidamente disciplinares, mas, por outro lado, há – como seria de se esperar, dado o modo como o processo de formulação destas bases legais aconteceu – contradições que, sob certo sentido, seriam de se esperar, tanto no próprio bojo de tais referenciais, quanto na leitura que se faz destes referenciais, quanto das ações concretas que delas derivam.

São fartos os argumentos na direção de que a nova LDB talvez não deva ser vista apenas sob a ótica regulamentadora, que ela inegavelmente tem, mas também sob a perspectiva das mudanças que ela pode incitar (por exemplo, KRAHE, 2004; KRAHE, WIELEWICKI, 2011). Ao mesmo tempo não é possível desconhecer ou deixar de concordar com Popkewitz (2000, p. 141) em seu argumento de que “a reforma (e a escolarização) é um problema de administração social e que essa administração pretende constituir (e reconstituir) a alma do indivíduo”, no sentido de que os próprios conceitos de liberdade e de autonomia dos quais algumas reformas teoricamente estão imbuídas são, em verdade, construções sociais historicamente definidas. Não há razão, no entanto, que justifique desconsiderar a defesa do processo de discussão e reflexão que as reformas de algum modo provocam ou suscitam, bem como dos inúmeros espaços de ação possibilitados pelas formas de interpretá-la. Tal defesa é feita, desse modo, a partir do argumento de Machado (2005), segundo o qual

[...] a não neutralidade da ação educativa com vistas a outras realidades condicionantes, e mais enfaticamente, reafirmando a ideia de que o currículo se constrói a partir do conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos formativos. Desse modo, entender e/ou apontar caminhos para uma reorientação curricular, depende de uma postura que não se estabelece no senso comum ou na “naturalização” do estipulado, mas no desvelamento das tensões e dos conflitos que perpassam tal temática (MACHADO, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva, cabe pontuar que quaisquer iniciativa que busque enfrentar a racionalidade técnico-instrumental - pautada pelas dicotomias e dualidades - terá de ser um processo que tenha o diálogo como pressupostos, diálogo esse que inclua se não todos a maioria dos sujeitos implicados nos processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui propostas buscaram contextualizar a interdisciplinaridade e ilustrar espaços nos quais esse conceito tem aparecido como forma de tensionamento a racionalidade técnico-instrumental. O que se pode perceber é que nessa arena de disputas e mudanças cabe à Educação Superior refletir e propor experiências que possam trabalhar também nas fronteiras das disciplinas, estabelecendo diálogos e pontes entre e para além de disciplinas formalmente estabelecidas, visando repensar modelos fragmentados e duais.

Também se observa nesse processo que os conceitos não são unívocos e que o consenso parece estar na necessidade da intensificação dos debates. Há, contudo, desafios bastante concretos que soem estar solidamente ancorados em práticas naturalizadas e que evidenciam uma fragmentação da ação formativa que encontra guarida nas estruturas de legitimação de determinados nichos epistemológicos que negam na prática a ecologia de saberes referida por Sousa Santos (2006).

A situação e os exemplos aqui evocados reforçam a necessidade de enfrentar a discussão sobre a interdisciplinaridade em bases mais claramente epistemológicas. Conforme procuramos argumentar, longe de superada, a questão da interdisciplinaridade e seus desdobramentos parecem ter uma leitura cujo viés e o filtro interpretativo fortemente disciplinares podem ser indicativos de uma relativa turbidez conceitual potencialmente impeditivas de avanços e inovações genuinamente emancipatórias.

Nesse sentido, entendemos que as sinalizações perceptíveis, por exemplo, na ênfase dada à interdisciplinaridade no Plano Nacional de Pós-Graduação, na arquitetura curricular dos bacharelados interdisciplinares, na proposição de programas como o Ensino Médio Inovador, dentre outras, expressam – ainda que com contradições e tensionamentos – um movimento interessante em direção a modos epistemologicamente mais desafiadores de organização do espaço educativo e da produção de conhecimento.

ABSTRACT: Higher education has its roots grounded in a way of doing and thinking knowledge from strongly established disciplines, which have thus implied fragmentation and duality as structural elements of both the production of knowledge and professional education taking place at the university level. Moreover, higher education is also marked by tensions and disputes that, on the one hand, reflect the historical and social conditions in which it operates, but on the other hand, build, tense and resignify models of knowledge and education for the marketplace. This paper aims to discuss and contextualize interdisciplinarity from a conceptual basis, seeking to illustrate areas in which interdisciplinarity has been appearing as a form of tensioning a technical-instrumental reasoning. Perceptible signs, for example, like the emphasis on interdisciplinarity within the Plano Nacional de Pós-Graduação (National Plan for Graduate Studies), curricular architecture of interdisciplinary bachelor programs like Ensino Médio Inovador (Innovative High School), among others, expressed - albeit with contradictions and tensions - an interesting movement towards epistemologically more challenging modes for the organization of educational spaces and for the production of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity; Higher Education; Teacher Education

RESUMEN: La educación superior tiene sus raíces en una manera de hacer y de pensar el conocimiento hacia disciplinas fuertemente establecidas, que han implicado por lo tanto, la fragmentación y la dualidad como elementos estructurales de la producción de conocimiento y de la formación que ha ocurrido en la Educación Superior. Por otra parte, la educación superior también está marcada por tensiones y conflictos que, por un lado, reflejan las condiciones históricas y sociales en los que opera, pero, por otra parte, construyen, tensionan y resignifican los modelos de conocimiento y de la formación. Este texto tiene como objetivo discutir y contextualizar la interdisciplinariedad desde una base conceptual, tratando de ilustrar las áreas en las cuales la interdisciplinariedad ha aparecido como una forma de tensionar la racionalidad técnica-instrumental. Signos perceptibles, por ejemplo, como el énfasis en la interdisciplinariedad en el Plano Nacional de Pós-Graduação (Plan Nacional de Estudios de Posgrado), la arquitectura curricular de licenciatura interdisciplinarias, en la propuesta de programas como el Ensino Médio Inovador (Escuela Média Innovadora), entre otros, expresaron - aunque con contradicciones y tensiones - uno movimiento interesante hacia modos epistemológicamente más desafiantes de la organización del espacio educativo y la producción de conocimiento.

Palabras-clave: Interdisciplinariedad; Educación Superior; Formación Docente

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior – curso de licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. 2002a

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada com correção do original em 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF: Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. 2002c.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Volume I. Brasília/DF: CAPES, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.20, n.68, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2008.

_____. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2013

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____; RICHERTER, I. M.; LINS, R. C.; JANTSCH, A. Simpósio 46 Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. In: **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**, Porto Alegre, 27 a 30 de abril de 2008, CD 2- Livros.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (org.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

KRAHE, E. D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Revista do Centro de Educação**, v.29, n.02, p.147-158, 2004

_____; WIELEWICKI, H. de G. Pedagogia Universitária: mudança nos discursos sem eco nas práticas. In: ISAIA, S. M. de A. **Qualidade da educação superior**: a Universidade como lugar de formação, Porto Alegre : EDIPUCRS, 2011.

LEITE, D.; et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: _____ (Org.) **Pedagogia universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. 1999. p.63-78.

MACHADO, R. L. A questão curricular: desafios e intermediações. In: FREITAS, D. S. et al. **Enfrentando desafios formativos**: Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados. Santa Maria: UFSM, CE, PPGE, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O Método III**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PIMENTA, S. Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editores, 2004.

POPKEWITZ, T. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERMÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011. P. 69-105.

RIBEIRO, V. M. B. Discutindo o conceito de inovação curricular na formação dos profissionais de saúde: o longo caminho para as transformações no ensino médico. **Trabalhos em Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.3, n.1, mar./2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 set. 2014.

RUBIN-OLIVEIRA, M. **Produção de Conhecimento Científico**: Pós-Graduação Interdisciplinar (*stricto sensu*) na relação sociedade-natureza. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.171-183.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papyrus Editora, 2003. p.13-46.