Luiz Roberto Alves
Professor Titular do
PPGA - Metodista
Membro do Conselho
Nacional de Educação
(CNE) entre 2012-2016
Líder de Grupo de
Pesquisa Formar-ADM
junto ao CNPq.

**Disciplinar/interdisciplinar: para
pensar os signos e os
gestos nos modos de
pesquisar e ensinar**

**Disciplinary / interdisciplinary:
thinking of signs and gestures in
the research and teaching paths**

**Disciplinario / interdisciplinario:
para pensar en las señales
y gestos en los caminos de la
investigación y la enseñanza**

RESUMO

Este ensaio trata de repensar o trabalho de quem pesquisa e educa na universidade, em um momento de grande importância do tema, que conecta a disciplinaridade e a interdisciplinaridade. Antes que se tomem decisões apressadas e negativas no desenvolvimento da pesquisa e das ações didático-pedagógicas, vai-se ao centro nervoso do debate, que é a linguagem, para buscar alguma clareza de significação e indicar atitudes favoráveis à melhor relação entre aqueles valores que disciplinam e os que interdisciplinam na formulação do trabalho científico. A reflexão histórica e linguística elucida as inter-relações e busca desmistificar hipóteses, embora inteligentes; leva, pois, à superação da proposta de substituição de paradigmas, um círculo vicioso não provável dentro do tema, e busca garantir a franca cooperação entre as redes científicas nas diversas áreas ou, ao menos, a cooptação entre quem educa e pesquisa.

Palavras-chave: disciplinaridade; interdisciplinaridade; pesquisa; ensino.

ABSTRACT

This essay tries to rethink the work of those who research and educate in the university in a moment of great importance of this topic, which connects disciplinary and interdisciplinarity. Before hasty and negative decisions are made in the development of research and didactic-pedagogical actions, this paper addresses the core of the debate, which is language, to seek some clarity of meaning and to show those attitudes that favor the best relation between the values that discipline and interdiscipline in the formulation of scientific work. The historical and linguistic reflection elucidates the existing interrelationships and seeks to demystify hypotheses, which are nonetheless intelligent. It leads to the overcoming of the proposal of paradigm replacement, a vicious circle that is not probable within the theme, and seeks to guarantee the frank cooperation between the scientific networks in the different areas or, at least, the cooptation between those who educate and research. Keywords: disciplinary; interdisciplinarity; research; teaching.

RESUMEN

Este artículo repiensa el trabajo de aquellos que investigan y educan a la universidad en un momento de gran importancia del tema, que conecta el disciplinario e el interdisciplinario. Antes de tomar decisiones precipitadas y negativas en el desarrollo de la investigación y las acciones didáctico-pedagógicas, el artículo va al centro neurálgico del debate, que es el lenguaje, para buscar un poco de claridad del significado e indicar actitudes favorables a la mejor relación entre esos valores que disciplinan y interdisciplinan en la formulación del trabajo científico. La reflexión histórica y lingüística aclara las interrelaciones y busca desmitificar hipótesis, aunque inteligentes; por lo tanto, conduce a superar la propuesta de sustitución de paradigmas, uno círculo vicioso que no es probable en el tema, y tiene como objetivo garantizar la franca cooperación entre las redes científicas en diferentes áreas, o al menos, la cooptación entre los que educan e investigación. Palabras claves: disciplinariedad; interdisciplinariedad; investigación; enseñanza.

Introdução

O tema comum, que nos questiona sobre desejos, fazeres e projetos, a interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que nos acena com o novo entrevisto nas práticas de quem pesquisa, ensina e trabalha com extensão, não sugere a firmeza dos paradigmas; ao contrário, abre para instáveis e ricos sintagmas. Pedese, pois, permissão para fazer a abordagem do tema comum por meio dos estudos da linguagem, pois esta também nos é comum. Nós pensamos, falamos, escrevemos, pesquisamos e ensinamos em códigos compreensíveis e traduzíveis. Ademais, não há outro lugar analítico melhor, pois se trabalha como se estivesse fora do objeto estando dentro todo o tempo. O autor acredita nos estudos de linguagem como Lévi-Strauss, que afirma:

el lenguaje es la más perfecta de todas las manifestaciones de orden cultural que forman, de alguna manera, sistemas, y si queremos comprender qué es lo que son el arte, la religión, el derecho y quizá inclusive la cocina o las reglas de la cortesía, habrá que concebirlas como códigos formados por la articulación de signos, conforme al modelo de la comunicación lingüística. (LÉVI-STRAUSS, 1971, p. 134).

Ou, nas palavras de Jakobson, “a linguagem está no centro de todos os sistemas semióticos humanos e é a mais importante de todos eles”.

Cabe razão também a Steiner, para quem

no vendaval e na turbulência das transformações que estão ocorrendo, para evitar a ‘morte do homem’ (pensada por Nietzsche e Foucault) cabe, mais que nunca, trabalhar o que se cria e o que se reproduz, o que se inventa e o que se enrijece no seu centro nervoso, que é a linguagem. (STEINER, 2003, p. 281).

O primeiro movimento da reflexão sugere que o interdisciplinar não tem forças para ser fixado em nossos campos de estudo e trabalho como referência dada, muito menos como superação das referências disciplinares, pois o paradigma disciplinar tem sedimento histórico considerável. As divisões dos blocos e áreas na história das ciências convergiram com uma atitude pedagógica diante das gerações de pessoas que devem aprender, ser educadas, formar-se. A disciplina tem *status* substantivo, seja como recorte científico, atitude do pensamento ou instrumento pedagógico. O interdisciplinar, sem acréscimos e derivações (que podem formar o vocábulo *interdisciplinaridade*), sustenta-se como adjetivo até o limite de discurso no qual seja possível encontrar significação para *disciplina interdisciplinar*. Como realizar tal significação? Quem trabalha no mister de ensinar lê sua matéria, seus conteúdos, perpassados por distintos saberes. Cria associações no seu campo semântico. Constrói, pois, uma linguagem metafórica. A disciplina organiza-se, então, como veículo do conhecimento, do currículo, do ensino. No processo histórico, o risco maior tem sido o entendimento de que poderia

não haver conhecimento sem a disciplina. Nesse movimento, geralmente honesto e científico, racional, cabe compreender se o conhecimento sobre o qual se trabalha é formado pelo que perpassa e conecta, de que resultaria um conhecimento aberto, ou se tudo o que perpassa entra para o funil da disciplina e da especialização e torna-se um saber unificado e unificador. Aí a metáfora deglute a metonímia, pois esta somente significaria a compreensão da disciplina como parte veicular do conhecimento.

Não cabe juízo de valor, porque fomos educados, geralmente, por conhecimentos disciplinares e tornamo-nos capazes de criar conexões e relações. A questão, pois, é o que queremos para aqueles e aquelas com quem nos cabe trabalhar neste tempo histórico midiaticado por infovias, entre processos globais incompletos e perigosos e perpassados por redes sociais e redes econômicas.

A disciplina produz associações históricas, riqueza essa que se robustece por conta de vários saberes construtores de associações metafóricas: disciplina/exercício, disciplina/corpo de conhecimento, disciplina/ordem, disciplina/especialidade, disciplina/organização, disciplina/sistema, disciplina/matéria. O interdisciplinar não tem competência linguística capaz de se realizar em várias dessas associações, a não ser por via da própria disciplina. A despeito de algumas asserções muito gerais e polissêmicas, como os sentidos de matéria, essa competência disciplinar de se associar e mesmo comutar ganha força maior no exercício secular, talvez milenar, da pedagogia, esse processo curricular de conduzir a aprender no movimento de ensinar. Deduz-se, pois, que estamos diante de uma metáfora que atua como um plano

de linguagem, o qual agrega por múltiplas associações e, no campo do estudo da linguagem, revela-se como constituinte de paradigmas¹, referencial valoroso das ciências humanas aplicadas e mesmo das ciências da natureza. Destarte, será difícil ao interdisciplinar, senão impossível, chegar a paradigma, pois sua presença linguística é a da contiguidade, da aproximação, da adjetividade, o que o liga ao plano metonímico e, portanto, ao eixo sintagmático². Até para existir, a expressão *inter* precisa ser disciplinar. Os sintagmas, como as metonímias, são signos linguísticos – sistemática e comumente usados por todos nós – que se ligam por proximidade e levam à criação de palavras e frases da nossa fala e da nossa escritura, o que caracteriza duas linguagens. Por isso, o interdisciplinar necessita do disciplinar e de verbos de ação e de outros componentes discursivos para ampliar frases e produzir discursos. Deste modo, não é possível concordar com estudiosos do campo, como Thiesen, para quem se trava um esforço, hoje, para uma “grande mudança paradigmática” (2008, p. 545), em que o paradigma disciplinar será substituído pelo interdisciplinar. Talvez infelizmente, a proposição sociológica e educacional é desmentida pelo campo constituinte do pensamento, a linguagem, a valer o trabalho de toda a vida de Lévi Strauss e Jakobson, entre outros. Os sintagmas, por si sós, não tomarão lugar de paradigmas, embora possam induzir, em sua expansão linguístico-social, ao conhecimento de outras e novas possibilidades paradigmáticas. Thiesen não consegue, em seu texto

¹ Paradigma, do grego *parádeigma* (mostrar ao longo de...), pelo latim *paradigma*.

² Sintagma, do grego *syntagma* (algo posto junto), pelo latim *syntagma*.

militante, mostrar os caminhos da mudança, visto que concebe algo ainda pouco palatável, isto é, “existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”. Ainda que compartilhem da acepção formulada, onde está o consenso? Não está na linguagem, quando comparada, analisada, entrevistada em suas relações de sentido, nos textos e na maioria dos programas de trabalho da academia e mesmo da escola de educação básica. Se não está na linguagem, não está na vida de todos os dias.

No entanto, o debate em expansão que nos liga – também fenômeno sintagmático – supõe, e de fato deseja contribuir para que a ação educacional e a reflexão se ampliem a ponto de fazer ver a exigência de novos paradigmas, talvez distintos dos que temos hoje, inclusive do paradigma disciplinar. Nesse sentido, o interdisciplinar é um dos veículos para o debate científico e político que pode levar a achados e descobertas legítimos e inovadores. Esse fato linguístico, porém, exige o concurso de vários outros saberes e certas práxis, quer nos redesenhos das áreas científicas, quer na gestão educacional, quer no avanço cultural da sociedade. Um trabalho de gerações de educadores e educadoras.

O eixo metafórico/paradigmático, portanto, traz para o corpo da disciplina grandes conjuntos de valores históricos. Diante dele, a adjetivação interdisciplinar faz-se incipiente e débil em experiências, como reconhecem Japiassu (1976), Morin (2005) e Fazenda (1979) embora por outros caminhos que não o linguístico.

A historicidade

Tratemos, pois, da história. Visto que o renascimento europeu, principalmente italiano, também implica uma descoberta do pensamento grego (embora por vezes anuncie sua contrariedade aos filósofos da Ática), nele se desenvolvem tanto as novas disciplinas da leitura do mundo humano engrandecido, via documentos filológicos, quanto do conhecimento ampliado em Galileu e do fervor das artes plásticas e suas múltiplas experimentações. Embora no interior dessa aventura renascentista os saberes se entrelacem necessariamente, a fala e a escritura da educação no renascimento leva água ao monjolo da disciplina no trabalho dos que devem aprender. Até porque as revoluções do conhecimento científico que se seguem a esse tempo e depois dele as revoluções industriais e suas distinções de modelos e espécies, tudo isso acentua o primado da disciplina. Em suas associações, a disciplina acolhe as diferenças e os diferentes. O modo capitalista de produção, veiculação, consumo e lucro, que se realiza no interior desses movimentos, produz também disciplinas, ao ponto em que disciplina se associa a nota, a moeda, a dinheiro. Disciplina associa-se a reais, libras, dólares, disciplina financeira e econômica. O diferente revela-se disciplinar, associado e combinado. Marca metafórica em construção. Em obra sobre os educadores clássicos do Renascimento, Bataglia (1960:31-32)³ cita o educador Leon Alberti, que no destaque dos dons do corpo, sua destreza e sua capacidade de realização, acrescenta: “e a par da educação física, segue-se a disciplina moral no aprendizado

³ “seguendo all'educazione física quella disciplina morale nell'apprendimento delle arti che lo rese celebre”

das artes que o façam conhecido". Anota, noutro ponto da obra, que a instrução medieval continuou na Itália e que o campo das novidades educacionais, quer a instrução primária, quer a secundária, andava "sobre a base da disciplina eclesiástica e da disciplina comunitária, bem como ainda não se havia desenvolvido (na instrução) o caráter público" (op.cit.:588)⁴. De fato, a ciência aristotélica divide-se, como já vinha ocorrendo, e passa-se a novas matérias como a doutrina física, a botânica, a zoologia, mas Aristóteles está ali, em movimento, pelas marcas da individuação, da atitude naturalista e rigorosa, mesmo do finalismo. O novo caminha para ser disciplinar, se também no nível da investigação, mais ainda no nível do ensino, como mostrou o texto citado. Mesmo o príncipe deve ter um sentido disciplinar claro, o que se depreende de Machiavelli (op. cit.: 254). Ali, o texto do Príncipe trata da importância de o poderoso ter seu próprio exército, portanto negar o mercenarismo. Deste modo, aquele que comanda, o príncipe "não deve ter outro escopo, nem outro pensamento, nem tomar para seu engenho qualquer coisa fora da guerra, da ordem e sua disciplina" ⁵

Não se pode negar a esse momento-chave da modernidade a tentativa de fazer o humano mais humano. Para tanto, as novas ciências, os novos métodos de trabalho e os novos sentidos do pensar humano tiveram a força da pedagogia disciplinar, que atualiza o pensamento anterior e o projeta na direção dos séculos seguintes.

⁴ "sul piano della disciplina eclesiástica e della disciplina locale, ancorché non si profilino ancora nuovi caratteristici istituti pubblici"

⁵ "non avere altro obietto nè altro pensiero, nè prendere cosa alcuna per sua arte, fora della guerra e ordini e disciplina de essa".

Sem dúvida, os diversos sentidos da disciplina apoiam-se no curso histórico. O fato é coerente com a construção paradigmática, que necessita de comutações e associações para além do seu lócus. Saussure, ao relacionar esses planos com a arquitetura, dissera que, enquanto o plano metonímico, dos sintagmas, lembra uma coluna em suas relações com a arquitrave e demais peças que lhe estão próximas, o plano metafórico, dos paradigmas, lembra a coluna dórica em comparação à jônica e à coríntia, que não existem no lugar, mas são trazidas da história para ampliar pensamentos e argumentos. Um paradigma marca, metaforicamente, um processo temporal e de conhecimento; um sintagma sinaliza a organização e a expansão de fenômenos marcados pelo paradigma, podendo colaborar, pela intensa elaboração social (dentro da construção do pensamento e da cultura), no conhecimento de novas possibilidades paradigmáticas.

O que é o suposto paradigma inter

Não seria possível pensar o interdisciplinar sem considerar a grandeza paradigmática do disciplinar. Se novos paradigmas forem criados, provavelmente seu nome não será interdisciplinar. O inter não é associativo; é elemento de contiguidade.

No caso do Brasil, conhecemos as dívidas conceituais e organizatórias de nossas escolas básica e universitária. Disciplina, departamento, ordenação de conteúdos, escola, matriz curricular, especialidade e demais conexões semânticas organizam nossa linguagem e, em boa medida, nosso pensamento. Ferri e Motoyama (1979, p. 6-7), ao introduzirem uma história das ciências no Brasil, depois de lastimar a falta de

educação e cultura na visão mercantilista da Colônia e do Império, propõem uma historicidade mais internalista, de dentro para fora, a partir das disciplinas científicas. E assim organizam o livro, publicado em 1979. Essas disciplinas são as ciências matemáticas, a física, a química, a farmacologia e a filosofia, entre outras. Afirmam que é importante focalizar “o desenvolvimento de cada uma das suas disciplinas independentemente”, o que leva a “desbastar a folhagem superficial que esconde os ramos e o tronco da questão para que o leitor não se perca nas minúcias”. Ramos e troncos são paradigmáticos. Conclui que o livro é uma história “declaradamente seletiva”. Ora, os organizadores declaram não somente seu fervor disciplinar, projetado para as hoje consideradas áreas e subáreas como fazem metáforas para indicar o eixo da seleção que conduz essa história brasileira das ciências, com o patrocínio da maior universidade do País. A folhagem superficial, ou as minúcias que crescem e se desenvolvem, são os imprescindíveis sintagmas. Na construção ideológica do sistema científico, não tão importantes. Causa alguma estranheza, também, o fato de os organizadores afirmarem que a obra considera como disciplinas científicas duas a quem pouquíssimos dariam tal consideração, isto é, filosofia e educação – apesar dos milênios de trabalho nos ombros delas. No entanto, por mais que se procure, não há um texto sobre educação no interior do conjunto de capítulos; sequer no índice onomástico. O eixo seletivo pesou demais e provocou exclusões.

Portanto, o plano metafórico da disciplina, em suas diferentes acepções e associações, percorre vasto campo semântico e vive conosco, professores, educadores e estudantes. Ademais, os grandes atrasos tem-

porais de nossos direitos à educação e as vicissitudes do processo político aguçam e perturbam os campos de significação. O assentamento confortável dessa metáfora paradigmática sofreu poucos confrontos.

Considerando que, como mostram os escritores da questão interdisciplinar, a exemplo da tese da Profa. Ivani Fazenda, o debate brasileiro sobre interdisciplinaridade e interdisciplinar deu-se nos anos 1960. Entendamos que foi em mau momento. A lei 5.540/1968, que tratou da suposta reforma da universidade brasileira, e a lei 5.692/1971, que orientou a educação básica, caminharam em direção contrária. O interdisciplinar pareceu subversivo. Fazenda supõe que também o novo discurso tenha assustado. O termo contíguo – o inter – foi visto como uma sombra que precisava ser iluminada pelos faróis do poder de plantão. Compreende-se, também, o destino das escolas vocacionais e seus currículos em processos de conexão com o real e as escolhas dos estudantes.

Os sinais no sistema de educação brasileiro

Tratemos da lei que dirigiu o sistema básico nacional antes da 9.394, de Diretrizes e Bases (1996). De fato, a lei 5.692 (1971) pretendeu dar nova ordenação sobre a lei de diretrizes de 1960. Aproveitando as novidades do novo mundo de comunicação de massa e as diretrizes internacionais e nacionais da educação, ela conseguiu estabelecer, entre muitos outros males, superdisciplinas, como os estudos sociais, tentativa solerte de juntar história, geografia e algumas coisas mais; o mesmo ocorreu com comunicação e expressão e estudos brasileiros. A despeito da suposta amplitude, o interdisciplinamento não ia além de um esqueleto, um fóssil da potencialidade dos saberes

ou componentes curriculares. Superdisciplinas que não valiam o ponto de partida de uma verdadeira ciência. No entanto, parecia um ato interdisciplinar. Havia, pois, um travestimento de sentidos sob a égide do paradigma disciplinar controlado e ordenado. O muito em pouco ou, na prática pedagógica, o muito em nada. As superdisciplinas – ou os interdisciplinamentos –, quando projetadas sobre o processo de formação ligeira dos professores e sobre a ausência quase plena de sistemas de avaliação, completam o quadro exaurido das décadas de poucas quantidades e mínimas qualidades, ainda presentes como fantasmas em nosso meio.

Alegre, pois, ver que as análises e interpretações da LDB/1996, iniciadas e ainda a caminho, passando agora pelo Plano Nacional de Educação, ofereceram cerca de duas dezenas de diretrizes nacionais que, ao contrário das superdisciplinas, alinham um conjunto pequeno de componentes curriculares da base comum e abrem amplas oportunidades para a reflexão e a ação comunitária dos entes federados no que se denominou parte diversificada. As diretrizes foram pouco lidas, o que estimula debates estéreis, conversas de verdadeiros fazendeiros do ar a contar bois nas nuvens e salvacionismos via medida provisória para resolver etapas e modalidades complexas da educação brasileira. Estão presentes nas Diretrizes visões claras do disciplinar (tornado componente curricular) e do interdisciplinar como atitude construtiva e inovadora dentro dos saberes da base comum e da parte diversificada, bem como uma atitude de inclusão para a roda da educação brasileira de todos e todas que historicamente foram excluídos. No capítulo das formas de organização escolar, as Diretri-

zes dão preferência a Nicolescu e Nogueira (2000, p. 29-30) para pensar a interdisciplinaridade e similares. O primeiro autor mostra que a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade são “as quatro flechas de um mesmo e único arco: o do conhecimento”. Nogueira é citado pelos conselheiros relatores ao tratar da interdisciplinaridade “como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento”. Enfim, as Diretrizes de 2010 entendem o ato interdisciplinar como um processo de trabalho que perpassa todos os aspectos da organização escolar: trabalho didático, gestão, organização do tempo, espaço físico, equipamentos e mobiliário. Tal projeto, declaram as diretrizes, exige da escola planejamento sistemático, integrador e disposição para o diálogo.

Sem dúvida, convergem os textos das Diretrizes e os documentos dos últimos anos exarados nos seminários e planos da Capes e das notas técnicas do MEC como um todo, inclusive, com destaque, o Plano Nacional de Pós-Graduação, edição 2011-2020. As diretrizes dos vários textos normativos não buscaram construir paradigmas. No fundo, apoiaram-se na construção disciplinar (denominando-a *componente curricular*) e buscando expandir discursos na busca de nova compreensão dos atos de ensinar e aprender. Sem dúvida, expansões sintagmáticas indispensáveis. Para lembrar Clarice Lispector, “disso tudo poderá nascer um nome”. Tais expansões são processos do indivíduo, da instituição e de coletividades conscientes e organizadas.

É curioso e útil, pois, pensar projetos novos com a memória do que temos tido. Em texto intimista, Oliveira (2016:72), aluna de Japiassu, anota uma memória de conversa com o mestre sobre a questão:

Filha, tenho acompanhado algumas discussões e percebido que a Capes, com a sua atual política de pós-graduação, tem defendido cada vez mais a questão da interdisciplinaridade. É, e pensar que no final dos anos 60 quase fomos execrados por saber, acreditar e defender esta perspectiva para a educação brasileira (agosto 2013).

No texto da discípula de Japiassu fica patente a fala do mestre: “Nada será feito de durável (em interdisciplinaridade) se não estiver fundado na adesão apaixonada de alguns e em experiências inovadoras a desempenhar o papel de catalisadores e núcleos de inovação” (OLIVEIRA, 2016, p. 76). Ademais, sua citação de Lenoir reforça o pensamento linguístico que preside a construção deste texto e as leituras das diretrizes, citadas:

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre interdisciplinaridade e didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar.

A concordância com Japiassu não pode ser posta em dúvida quando destaca valores na ação educacional. No entanto, o acordo fica abalado na leitura de um de seus textos, publicado anteriormente. Num primeiro lance do texto, afirma que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste em

“lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas, com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos”. Noutro, afirma:

nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

O ato de discordar de Thiesen (2008) leva a questionar Japiassu no que toca à grande mudança paradigmática por obra da ação interdisciplinar. O risco de sua proposta é o de construir paradigmas por meio de trocas paradigmáticas, o que não é possível. Não se trata de incorporar *resultados disciplinares* e, sim, processos, linguagens, expansões dialogadas, com o devido respeito entre as partes. Será necessário, como ato político, expandir o movimento educacional posterior à LDB, inconcluso, bem como a releitura crítica da universidade à disciplinaridade que a constituiu, com forte e valoroso cabedal histórico-científico.

Palavras finais

O presente texto teve a obrigação de trabalhar a construção da linguagem para mostrar que a interdisciplinaridade não poderá ser um novo paradigma a tomar o lugar da disciplinaridade que nos educou. O que poderá ser feito, por meio de ampla mobilização didático-pedagógica e apoio à pesquisa, impli-

cará a construção de amplas bases inter e multidisciplinares no País (ao modo de políticas integradas em políticas públicas) para ressignificar o disciplinar a ponto de fazê-lo um efetivo lugar de diálogo científico. Ato contínuo, as redes de ciência superarão o poderoso poder burocrático do disciplinar e tratarão de agir com cooperação, ou ao menos em coopeção, isto é, conscientes de suas identidades como inserção local-regional e como redes específicas, mas também conscientes de sua presença no mundo dos que fazem ciência comum a favor do bem comum. Tal ressignificação será um extraordinário ato político que superará a discussão desnecessária sobre substituição de paradigmas.

Sem dúvida, tem havido mudanças na pedagogia brasileira. A presença de Paulo Freire, hoje quase (injustamente) esquecida, fez repensar os sujeitos da educação, a dialogia, os direitos a um pensamento autônomo e participativo, capaz de se realizar além das fronteiras disciplinares na prática de professores bem formados. De fato, cabe aqui lembrar a expressão que vem de *Pedagogia do oprimido*, o inédito viável, que se organiza em situações-limite no contexto da história, entendida como possibilidade. O inédito também não é paradigma e, sim, expansão de um pensamento filosófico e pedagógico a serviço do que ainda não fizemos, mas que podemos fazer. A par das leituras freireanas, adiante dele no tempo, uma massa crítica permanece com a obrigação de sintagmatizar as diferentes faces do real, expandir o saber crítico, trabalhar as intertextualidades e transversalidades nos diferentes pontos da vida acadêmica, esperando-se o mesmo de todos os níveis da educação do País. Acima de tudo, ter clareza da complexidade e da

grandeza do educar nos tempos do viver. Esse movimento, democrático, deverá ver o surgimento (se já não surge) de abordagens, leituras, tratamentos e análises mais adequados ao conhecer e ao sentir do tempo e do humano no tempo. Trata-se de viver sintagmas e paradigmas sem necessariamente ter de acioná-los como metalinguagem, exceto quando a linguagem for decisiva para o entendimento dos objetos e dos sujeitos conhecidos e sentidos.

Referências

BATAGLIA, C. **Il pensiero pedagogico del Rinascimento**. Firenze: Coedizione Giuntine e Sansoni, 1960.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 16.11.2016

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 16.11.2016

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRI, M. G; MOTOYAMA, S. **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU / USP, 1979. p. 6-7.

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

LÉVI-STRAUSS, C. **Arte, lenguaje, etnología**. Entrevistas con Georges Charbonnier. México, Argentina, España: Siglo Veintiuno, 1971.

MORIN, E. **Educação e complexidade**. Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

NICOLESCU, B. et al. **Um novo tipo de conhecimento**: transdisciplinaridade. Brasília: Unesco, 2000. p. 29-30.

OLIVEIRA, D. A. F. B. de. **A construção de um caminho interdisciplinar**. Centro de Referência em Educação Integral. Acesso em: 25 nov. 2016.

STEINER, G. **Gramáticas da criação**. São Paulo: Globo, 2003. p. 281.
THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545, set.-dez. 2008.