

# A universidade brasileira e o conhecimento em transição: por uma educação interdisciplinar e intercultural

Nelson Lima<sup>1</sup> 

Sônia Maria Rocha Sampaio<sup>2</sup> 

## Resumo

Discute-se, neste ensaio, ainda que brevemente, alguns desafios que a contemporaneidade apresenta para a universidade, sobretudo diante da transformação do paradigma de produção de conhecimento e da emergência de novas ordens de representação no contexto da globalização. No Brasil, o primeiro grande desafio que nossas instituições universitárias têm à sua frente é o de reestruturar-se como um modelo socialmente justo, voltado a oferecer alternativas às questões nacionais no âmbito social, político e cultural. Deste modo, se faz aqui a defesa que a educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de uma produção de conhecimento que contempla a diversidade de saberes, bem como amplia as possibilidades de transformação mútua entre sujeitos e ambiente.

**Palavras-chave:** Universidade; Interdisciplinaridade; Interculturalidade.

## Abstract

*The Brazilian university and knowledge in transition: towards an interdisciplinary and intercultural education*

This essay discusses, albeit briefly, some challenges that contemporary times present to the university, especially in view of the transformation of the paradigm of knowledge production and the emergence of new orders of representation in the context of globalization. In Brazil, the first major challenge facing our university institutions is that of restructuring themselves as a socially just model, aimed at offering alternatives to national issues in the social, political and cultural spheres. Therefore, the defense is made here that interdisciplinary and intercultural education enhances the cultivation of knowledge production that contemplates the diversity of knowledge, as well as expanding the possibilities of mutual transformation between subjects and the environment.

**Keywords:** University; Interdisciplinarity; Interculturality.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.

*La universidad brasileña y el conocimiento en transición: hacia una educación interdisciplinaria e intercultural*

Este ensayo discute, aunque brevemente, algunos de los desafíos que la contemporaneidad plantea a las universidades, especialmente frente a la transformación del paradigma de producción de conocimiento y la emergencia de nuevos órdenes de representación en el contexto de la globalización. No, Brasil, el primer gran desafío que enfrentan nuestras instituciones universitarias es reestructurarse como un modelo socialmente justo, orientado a ofrecer alternativas a los quehaceres nacionales en el ámbito social, político y cultural. Por tanto, aquí se defiende que la educación interdisciplinaria e intercultural potencia el cultivo de una producción de conocimiento que contemple la diversidad de saberes, así como ampliar las posibilidades de transformación mutua entre los sujetos y el entorno.

**Palabras clave:** Universidad; Interdisciplinariedad; Interculturalidad.

## **Introdução: as múltiplas fragmentações**

Muitos são os desafios colocados ao conhecimento científico não apenas pela globalização e velocidade dos avanços tecnológicos, mas, sobretudo, pela crítica epistemológica que questiona os processos e métodos da ciência moderna, cujos fundamentos são encontrados na dicotomia entre homem e natureza, estabelecida como relação de poder. A partir dessa relação desigual, a natureza estaria a serviço dos interesses dos homens e de suas técnicas avançadas. Entretanto, as ideias de exploração e controle do ambiente natural tiveram, por consequência, a extinção de espécies animais e vegetais e desastres ambientais provocados por ação humana (Santos & Almeida-Filho, 2008; Alvarenga, Sommerman, & Alravez, 2005; Brito, 2015).

Esse texto, elaborado na forma de um ensaio, trata de um momento particular, considerado como de transição das formas modernas de fazer e divulgar o conhecimento científico, para outras, de natureza e qualidade diferentes, sob a pressão de mudanças sociais talvez ainda pouco perceptíveis. A natureza crítica, não conclusiva e interdisciplinar do ensaio e a possibilidade de utilizar, de forma preliminar e aberta informações e modos de pensar ainda tateantes nos pareceu adequada para a exploração das transições que estão em vias de se operar no ambiente onde vivemos, estudamos e trabalhamos: a universidade (Noyama, 2009; Botton, 2014; Paviani, 2009).

A ciência dita moderna ampara-se numa estreita concepção de racionalidade e, especialmente, numa perspectiva fragmentada e disciplinar do conhecimento. Conforme Naomar de Almeida Filho (2005), as raízes da disciplinaridade se encontram no paradigma formulado pelo francês René Descartes. O cartesianismo postulava que

conhecer implicava uma etapa inicial de fragmentação, ou seja, a fragmentação da “coisa” em estudo era etapa necessária para sua transformação em objeto científico. Esta fórmula seria, então, incontornável para se alcançar o conhecimento racional, considerado criterioso e o único aceito pelos pares. Dessa maneira, esta perspectiva reducionista validaria os modelos explicativos do modo de produção do conhecimento. Até hoje, nas salas de aula, sejam elas escolares ou universitárias, nos programas, nos currículos e na política institucional, esta premissa é amplamente difundida e aceita.

Na contramão dessa compreensão cristalizada, a interdisciplinaridade é apontada como uma perspectiva inovadora na produção científica para reunificação do conhecimento fragmentado. Embora, como nos lembra Diamantino Trindade (2008), a interdisciplinaridade seja uma palavra que expressa antigas reivindicações, sendo, ao mesmo tempo, “uma nova etapa, promissora, no desenvolvimento da ciência, onde o próprio conceito das ciências começa a ser revisto” (p. 72). Na modernidade, as origens da educação interdisciplinar podem ser encontradas em conceitos de currículo denominados como: interdisciplinar, integrado, de abordagem holística, por temas combinados, currículo comum e estudos transversais (Klein, 1998).

Até hoje, não dispomos de uma definição consensual do que vem a ser interdisciplinaridade, nem uma metodologia específica para sua aplicação. Não existe um paradigma interdisciplinar único, um currículo, uma prática ou teoria (Raynaut, 2014; Paviani, 2007; Klein, 1998). Assim sendo, pretendo apresentar direcionamentos que possam sulevar<sup>3</sup> o debate a respeito das suas potencialidades para a transformação e democratização do conhecimento científico.

Antes de apresentar alguns conceitos de interdisciplinaridade é necessário traçar as linhas históricas da constituição do conhecimento científico enquanto hegemônico e disciplinar. Edgardo Lander (2005) tem uma contribuição importante para nos ajudar a compreender as bases constitutivas do saber moderno. Segundo ele, existem duas dimensões de origens históricas distintas que, entretanto, vão se amalgamando ao longo da história da ciência ocidental. A primeira dimensão diz respeito às múltiplas separações que se refletem na forma como o Ocidente estrutura o conhecimento produzido ao longo do tempo. Já a segunda dimensão relaciona-se à forma como se articulam os saberes modernos e a organização do poder, sobretudo no mundo colonial.

---

<sup>3</sup> É um neologismo usado para contrapor a palavra “nortear”, que indica o caminho ao norte como universal. Este trabalho vai em direção ao sul epistêmico e global.

Neste texto, o que nos interessa é dialogar com a problemática da primeira dimensão e sua ascendência na disciplinarização do conhecimento.

Lander (2005) afirma que a primeira separação na tradição ocidental tem origem religiosa, precisamente, na perspectiva judaico-cristã, religião do colonialismo europeu, que separa Deus, homem e natureza. Entretanto, as cisões se multiplicam a partir do Iluminismo e do desenvolvimento das ciências modernas. O venezuelano compreende que essas fissuras formam a base para o surgimento desse conhecimento descorporizado que se pretende objetivo e universal, que não se pode transpor. Ora, diante disso, é necessário sermos categóricos: a modernidade/colonialidade se configurou e se estabeleceu enquanto modelo civilizatório hegemônico a partir da descorporificação dos seres humanos. Este modelo civilizatório se engendra nas relações culturais do sul epistêmico de maneira a instalar suas dualidades, seus binarismos e suas fraturas. Santiago Castro-Gómez (2005) faz uso de uma alegoria para dizer que a modernidade é como uma máquina criadora de alteridades, que se justifica na razão e no humanismo, para excluir heterogeneidade, hibridez e ambiguidades das formas de vida.

Na modernidade/colonialidade, o mundo do trabalho é outro âmbito importante na compreensão dessas múltiplas fragmentações e hiperespecialização da vida social. Segundo Jurjo Torres Santomé (1998), no início do século XX aconteceu uma transformação no funcionamento dos processos de produção e comercialização do mundo capitalista, o que possibilitou a acelerada apropriação de meios de produção e acumulação de capital nas mãos de poucos. O autor afirma que esta situação é desdobramento do modelo de produção fordista, ou seja, da distribuição das tarefas em uma esteira transportadora concebida por Henry Ford, criador da fabricante automobilística Ford Motor Company, nos Estados Unidos. Esta linha de montagem propôs a segmentação prévia de todas as operações que circundam a fabricação e, com isso, o trabalhador nem precisa sair do lugar, as máquinas ficam agrupadas conforme a ordem dos segmentos da montagem das peças do produto na esteira transportadora.

A respeito disso, Manuel Castells (1999) reitera que a revolução tecnológica centrada na tecnologia da informação<sup>4</sup> modificou as bases materiais da sociedade

---

<sup>4</sup>“Entre as tecnologias da informação incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 1999, p. 67).

moderna, em ritmo cada vez mais acelerado. Castells argumenta que a tecnologia da informação está para a revolução tecnológica como as energias estão para as revoluções industriais, afinal, a geração e distribuição de energia modificou as bases materiais da sociedade industrial e que o próprio capitalismo sofreu profundas transformações à medida que as economias passaram a ser globais e interdependentes. Nesse processo, o fim do comunismo internacional arrefeceu as alternativas ao modelo civilizatório capitalista<sup>5</sup>.

A mente humana tornou-se um palco para as transformações sociais que vieram no bojo desta revolução tecnológica e científica, na medida que as tecnologias de informação não são apenas ferramentas para serem replicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Estes processos passam pela relação simbiótica entre criadores e usuários, quando criação e manipulação dos símbolos acontecem quase que simultaneamente. O sociólogo espanhol afirma: “Assim, computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana” (Castells, 1999, p. 69).

É como se vivêssemos em um filme de ficção científica, como antecipou “O show de Truman”, filme de 1998, dirigido por Peter Weir e estrelado por Jim Carrey e Laura Linney. Nesse filme, em algum momento, alguém fala para o protagonista que acreditava estar vivendo uma vida comum resultante do fluxo de suas próprias escolhas: “Escute bem. Todos sabem tudo de você (grifo nosso). Todos sabem tudo de você. Estão fingindo, Truman. Compreende?”. Naquele momento Truman descobre que estava vivendo dentro de um grande *reality-show*, neste, sua vida tinha sido filmada 24 horas por dia desde o seu nascimento. Uma distopia, assustadoramente, próxima da realidade em que vivemos, fornecendo dados que são codificados em informação, que produz conhecimento sobre como pensamos, o que pensamos, o que desejamos, desde muito cedo na nova vida/realidade digital.

De acordo com Castells (1999), esse conhecimento é transformado em bens, serviços, produção material e intelectual, sejam em sistemas de comunicação e transporte, alimentos, moradia, material bélico, saúde e, claro, educação. A partir disso, o mercado mundial das grandes potências econômicas compete na capacidade de gerar

---

<sup>5</sup> Na crítica de Egardo Lander (2005), é necessário compreender o capitalismo como baluarte de um modelo civilizatório, não apenas enquanto modelo econômico. O capitalismo está tão entranhado nos valores da modernidade que, muitas vezes, é difícil discernir onde termina um e começa o outro.

conhecimentos que possam ser transformados em melhoramento para processar e transmitir dados em escala global. Deste modo, a capacidade de conhecer e mapear o perfil dos usuários de redes é essencial para definir a aptidão do mercado mundial em informar e comunicar seus produtos (Brito, 2015).

A atuação sobre este mundo requer outras bases, a complexidade das abordagens transversais em projetos ganhou relevância significativa na era industrial e do desenvolvimento das ciências e das técnicas. Na contemporaneidade, qualquer projeto requer o envolvimento de múltiplas abordagens. No desenvolvimento das ciências, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), surgiram muitos tipos de misturas disciplinares e profissões em torno dos desafios, por exemplo, para o domínio da energia nuclear, com a atuação conjunta de químicos, físicos, matemáticos, mas também engenheiros térmicos, metalúrgicos etc. Essas práticas interdisciplinares também se deram em torno da eletrônica e da óptica quântica que estão no centro da criação dos computadores e da internet (Pestré, 2004).

A universidade, como uma das instituições fundantes da modernidade, veio a se tornar o principal *locus* da produção e difusão do conhecimento. Entretanto, do ponto de vista de produção do conhecimento, esta instituição vai adotar uma perspectiva predominantemente linear e fragmentada. Sendo assim, “o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços” (Santos & Almeida Filho, 2008, p. 150). Ainda, segundo o ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), é preciso construir, no Brasil, um tipo diferente e renovado de instituição acadêmica, que tenha a capacidade de atuar como ferramenta de integração social, política e cultural entre povos, em contraponto à globalização hegemônica.

## **A interdisciplinaridade como reunificação**

Sendo assim, a discussão a respeito da ampliação do acesso e das reformas do modelo universitário nos leva a pensar a possibilidade de redirecionamento na arquitetura curricular, tornando-a mais flexível e em diálogo com a sociedade. Do mesmo modo, torna-se necessária uma abordagem que propicie conhecimentos multidimensionais, em vez de separá-los, pois os problemas do mundo são cada vez mais globais e transdisciplinares, exigindo respostas que já não são oferecidas de modo satisfatório pelo saber fragmentado. Assim, é preciso ultrapassar um conhecimento que isola e divide, em direção a outro que diferencie e reunifique.

Em conformidade com este pensamento, Claude Raynaut (2014) considera que passamos por um momento que exige novos paradigmas, novas categorias de pensamento, assim como novas abordagens metodológicas e formas de ensino. Afinal, parte dos imbróglis que a ciência e as técnicas enfrentam não se reduzem a modos de compreensão disciplinar que são fundantes na formação das instituições de ensino e de pesquisa. As fronteiras disciplinares estão borradas, se faz necessário trânsito orgânico tanto entre diferentes conhecimentos, como também entre cientistas, estes que cada vez mais são empurrados na busca da redução da complexidade por meio de formações hiperespecializadas. Para ilustrar esta realidade e suas implicações do nosso cotidiano, podemos recorrer à problemática da medicina contemporânea e como ela se tornou um reduto de especialistas, que exercem suas habilidades em campos de atuação cada vez mais particulares. A pessoa que recorre aos serviços médicos tem seu corpo fragmentado, cada um aplica seus métodos próprios sem se preocupar com eventuais repercussões em órgãos vizinhos ou com as dimensões sociais e psicológicas presentes na vida de todo indivíduo.

Agora que estamos cientes das limitações do conhecimento científico disciplinar moderno em um mundo cada vez mais hiperconectado e em mudança, passamos a sustentar que a interdisciplinaridade, enquanto perspectiva de produção do conhecimento, é um imperativo. Acerca disso, Santomé (1998) coloca o movimento pedagógico a favor da interdisciplinaridade em paralelo às reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que reclamam por mais democracia nas estruturas que compõem a sociedade. A título de exemplo, cita a coincidência temporal entre os ataques que os movimentos sindicais tecem contra as políticas trabalhistas e a produção planejada por um viés de “controle científico”. O espanhol defende ainda que este processo de “despersonalização” e de preparação do jovem para se incorporar e comprometer-se com as dinâmicas disciplinares da sociedade e da alienação do seu trabalho, é contestado não apenas por movimentos sindicais ou teóricas políticas do campo progressista, é também uma das lutas do próprio movimento estudantil. Na esfera institucional, no fim da década de 1960 e início dos anos 1970, o debate sobre interdisciplinaridade ganha relevância. A Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (Unesco) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) promoveram vários encontros com o intuito de lançar uma discussão conceitual sobre o tema (Brito, 2015).

Julie Thompson Klein (1998), uma das mais importantes pensadoras da teoria e prática interdisciplinar, diz que a história da interdisciplinaridade no ensino superior aponta para reformas educacionais e novos campos e práticas de conhecimento. Conforme a professora, na primeira metade do século XX, essas reformas da educação geral promoveram uma pedagogia baseada em problemas e em temas e currículos comuns que combateram a superespecialização. Cita dois modelos pioneiros que trouxeram contribuições mais relevantes: o Programa de Civilização Americana na Universidade de Colúmbia e seus currículos interdisciplinares. O segundo momento foi o plano do *Harvard College*, com um currículo comum que abrangia civilização ocidental, textos literários, princípios científicos, redação e um curso adicional em cada uma das humanidades, ciências sociais e ciências naturais.

De acordo com o maranhense Hilton Japiassu (1976), um dos precursores, no Brasil, em pesquisar a interdisciplinaridade enquanto teoria, ela se configura como uma exigência interna da ciência, necessária para melhor inteligibilidade da realidade que ela nos faz conhecer. Para dar sentido ao termo “interdisciplinar”, o filósofo conceitua o que é “disciplinaridade”: “é essa progressiva exploração científica especializada numa área ou domínio homogêneo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras” (p. 61). É no interior dessas fronteiras que a ciência irá estabelecer seus métodos, suas teorias e suas intervenções no mundo. Portanto, um fenômeno poderá ser compreendido por diferentes ângulos, mas sempre com olhar fragmentado voltado a responder escopos da respectiva disciplina.

Por seu prisma, Japiassu diz que a interdisciplinaridade é um método que se desenvolve para responder algumas demandas: uma demanda ligada ao desenvolvimento da ciência; uma demanda ligada às reivindicações estudantis contra um saber artificialmente cortado, ligado à realidade global e multidimensional; uma demanda por parte daqueles que sentem a necessidade de uma formação profissional mais holística e uma demanda social crescente fazendo com que a universidade proponha novos temas de estudo. O filósofo maranhense é categórico ao dizer que a interdisciplinaridade encontra sua justificativa na oposição sistemática à organização do saber na modernidade, aponta para a necessidade de um novo paradigma (Japiassu, 1976). Paradigma este que está ligado às proposições do próprio conhecimento científico e de seu desenvolvimento, mas que apontam também para as reivindicações do campo social, dos homens e mulheres operadores da ciência, da insuficiência histórica que

se encontra a ciência e seus métodos na formulação de novas perguntas e respostas a velhos problemas.

Desta primeira aproximação, segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade se define e se formula como crítica das fronteiras disciplinares, da sua compartimentalização. Porém, é falso postular que a interdisciplinaridade possa resultar da simples reunião de ideias, em consulta de especialistas sobre suas respectivas compreensões de algum fenômeno estudado, o que resultaria depois na justaposição de suas ideias. Em relação a esse ponto, Sampaio e Santos (2015) compreendem que a prática interdisciplinar não acontece automaticamente da simples aproximação entre pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Mas, neste processo, é necessário um esforço sistemático, intencional e planejado para que esta interlocução científica modifique a todos.

Nessa mesma direção, Raynaut (2014) afirma que a interdisciplinaridade consiste no diálogo e na elaboração entre disciplinas, sem deixar de levar em conta suas bases teóricas e metodológicas em suas abordagens. Aponta a importância de evidenciar o desconhecimento ou até mesmo as divergências entre especialistas, desnudar os olhares compartimentalizados e proporcionar diversidades de olhares para a reelaboração do fenômeno.

Já Klein (1998) sustenta que, embora a disciplinaridade e a interdisciplinaridade difiram na abordagem metodológica, epistemológica e política, não são categorias incontestáveis. A complexidade, heterogeneidade e hibridez do conhecimento faz com que esta não seja uma relação de simples dicotomia, “mas uma tensão produtiva de uma dinâmica constante de complementaridade, fertilidade cruzada, oposição e crítica” (Klein, 1998, p. 124).

A interdisciplinaridade acontece, então, na relação entre diferentes áreas de conhecimento, na complexificação dos métodos e das teorias que se aproximam por meio de um esforço mútuo entre diferentes pessoas. A realidade é não monotemática e atravessada por uma multiplicidade de problemas, estes desencadeados por fenômenos complexos. Podemos dizer que a interdisciplinaridade exige alteridade, disposição para se encontrar com o distinto, com o outro. E, nesse encontro, não há perdas ou abandonos de autonomia, mas transformações e busca de unificação. Em outras palavras, não existe a primazia da compreensão do todo sobre o particular, mas complementações a partir de uma relação horizontal entre pessoas e conhecimentos.

Partindo dessas observações, com o intuito de contribuir para pensar a construção de um conhecimento interdisciplinar, recorro ao conceito de confluências do mestre quilombola e escritor Antônio Bispo, ou Nêgo Bispo: “confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual” (Santos, 2015, p. 89). A confluência é a linguagem cosmológica em que os seres dialogam entre si, se juntam, se misturam, se fortalecem, mas não deixam de existir com elementos singulares. Nessa confluência, Bispo nos dá o exemplo das águas do rio, pois um rio não deixa de ser rio ao se encontrar com outro rio, eles se misturam para desaguar na foz, mas não deixam de ser o mesmo rio que irrompe da nascente.

Na esteira da sabedoria de Nego Bispo, devemos perceber que, além do conhecimento científico, há outras formas de conhecimento. Os parâmetros científicos que construíram o mundo moderno vêm sendo questionados, como as noções de “universal”, “objetivo”, “neutro”, “imparcial” e “racional”. À vista dessa realidade de mudança na classificação do conhecimento científico e crise epistemológica, de acordo com Jayme Paviani (2007) “a estrutura tradicional da universidade, inadequada para atender às transformações no conhecimento científico e tecnológico, começa a ser obstáculo para as atividades de ensino e de pesquisa interdisciplinares dos docentes” (p. 140).

Criticando essas limitações e incompletudes, estudos apontam que a perspectiva interdisciplinar pode horizontalizar o diálogo com outros saberes para além daqueles crivos da rigidez científica. A socióloga Augusta Alvarenga, juntamente com os pesquisadores Américo Sommerman e Aparecida Alvarez (2005), reflete que um dos significados assumidos pela interdisciplinaridade como maneira de fazer avançar o conhecimento científico é a imprescindibilidade de uma concepção de racionalidade mais ampla, que seja capaz de abranger seres humanos e a natureza como unidade e não instâncias desagregadas.

Por esse mesmo ângulo, estudos decoloniais questionam a ciência moderna como produtora e difusora de um saber que se supõe último e supremo, excluindo, então, outras formas de conhecimento considerados “estranhos” aos parâmetros de sua cientificidade, definindo seu critério de inclusão e exclusão através de uma lógica moderno-ocidental, colonial, patriarcal e racial. Para isso, é necessário o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade do conjunto de conhecimentos

que naturalizam e legitimam a ciência moderna (Brito, Santos, & Ribeiro, 2017; Lander, 2005; Luzzi & Phillippi Junior, 2011).

## **Conhecimentos em diálogo: a interculturalidade**

A ciência é a captação de um momento e ação sobre o mundo sempre em movimento. Nesse sentido, o físico e historiador das ciências, Dominique Péstre (2002), nos provoca o questionamento da ideia de que o conhecimento científico pode se desenvolver “naturalmente” como um fim em si mesmo. Afinal, segundo o autor, o desenvolvimento científico está ligado a interesses e objetivos diversos, moldados pelos contextos sociais, econômicos e institucionais, que os sustentam. A produção deste conhecimento nas últimas décadas é, precisamente, localizada, sendo modificada por seu lugar de produção.

Podemos usar o exemplo da compreensão científica sobre raça e suas mudanças conforme os interesses hegemônicos se confrontavam com reivindicações socio-culturais dos menos favorecidos nesse pacto racial no seio da branquitude. A eugenia, por exemplo, foi um pensamento científico muito difundido no início do século XX, que se baseava na ideia de que existiam diferenças genéticas entre as raças e que elas poderiam definir, entre outros atributos, a moral e o intelecto. Propunham agir sobre “as forças cegas da seleção natural” de modo que pudessem progredir fisicamente e mentalmente. O antropólogo e professor Kabengele Munanga (2003) afirma que, com o desenvolvimento da biologia, a teoria que dizia ser a raça um fator preponderante da vida humana, provou-se inexequível e expôs a inoperabilidade do próprio conceito. Entretanto, como lembra Munanga, o conceito de raça, atualmente, é usado em trabalhos e estudos produzidos nas ciências sociais, como categoria de diferenciação social na dimensão social e política.

Rasgado o véu que encobre de neutralidade e objetividade o argumento científico, podemos dar um passo a mais, ao reivindicar que esta relação entre diversos conhecimentos não deve ser apenas vertical, ou seja, entre saberes endógenos aos parâmetros de cientificidade da ciência moderna. Cabe trabalhar pela promoção de um diálogo horizontal entre conhecimentos exógenos aos legitimados pelo campo científico. É aqui, então, que o debate sobre currículos ganha protagonismo, afinal, ele é uma das ferramentas fundamentais, como já mencionado neste trabalho, na constituição da sociedade que se quer formar (Silva, 1999).

Santomé (1998) afirma que este mecanismo de desqualificação e atomização que afeta os trabalhadores, também atinge estudantes e professores, quando os exclui das tomadas de decisão acerca do processo de ensino-aprendizagem. Para o professor, os conteúdos culturais que formam o currículo, na maior parte dos casos, são descontextualizados, distantes do mundo empírico dos estudantes. Assim, na educação formal reproduz uma estrutura fragmentada muito semelhante ao modo de produção capitalista. Desta maneira, a instituição de ensino acaba rompendo com sua própria razão de ser, ou seja, “preparar cidadãos e cidadãs para compreender, julgar e intervir em sua comunidade, de uma forma responsável, justa, solidária e democrática” (Santomé, 1998, p. 4). Em conformidade com este pensamento, Tomaz Tadeu da Silva (1999) compreende que as teorias críticas do currículo promovem o deslocamento das discussões meramente conceituais de pedagogias, do ensino e da aprendizagem “adequados”, ao colocarem lentes de aumento nas dimensões do poder e da ideologia. O resultado desse descentramento permite ver a educação por uma nova perspectiva.

Conforme Tadeu Silva (1999), as teorias críticas do currículo começaram a colocar em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e a desconfiar do *status quo*, responsabilizando-o pelas iniquidades sociais. Assim sendo, não é tão importante desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas sim construir conceitos que auxiliem na compreensão acerca do que o currículo faz. Como podemos notar, a teoria crítica do currículo está assentada na análise das relações econômicas e em seus impactos na construção do currículo. Todavia, na contemporaneidade, o centramento teórico marxista na dimensão econômica não dá conta de atender os novos regimes de representação que surgem como possibilidade no horizonte político. Somos sujeitos múltiplos, atravessados por questões de gênero, étnicas, raciais, sexuais, culturais e sociais que, por vezes, limitam-nos no interior do capitalismo.

É no âmago dessa discussão que surge a teoria pós-crítica do currículo. De acordo com a química Alice Casimiro Lopes (2013), no que concerne ao campo do currículo, a expressão pós-crítica é comumente usada para se referir às teorias que interpelam as bases da teoria crítica, que são “marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e, em alguma medida, da fenomenologia, discussão em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (Lopes, 2013, p. 9). A autora lembra-nos que o prefixo “pós” não é tão linear quanto parece, nem

significa, necessariamente, superação de um movimento ou escola de pensamento, mas menciona questionar suas bases, suas contradições, lacunas e apontar possibilidades.

Do ponto de vista histórico e político, a teoria pós-crítica do currículo esteve intimamente ligada à ideologia política do multiculturalismo. Esta última, na visão de Tadeu Silva (1999), está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção “materialista”. Ao passo que, na perspectiva pós-estruturalista, a diferença é essencialmente produzida por um processo linguístico e discursivo, não podendo ser concebida fora dos processos linguísticos de significação, pois não é natural, mas produzida discursivamente. Por outro lado, a concepção mais materialista, de inspiração marxista, dá ênfase aos processos institucionais e econômicos, ou seja, à estrutura. Segundo essa compreensão, é nas instituições que se encontrariam as bases para a reprodução da desigualdade e discriminação em relação à diferença cultural. Na aplicação prática dessas duas compreensões, podemos usar o exemplo da luta contra o racismo, que não deverá ficar apenas restrita à análise dos processos discursivos, mas deve considerar também as estruturas institucionais e econômicas que atravessam a sociedade. Em outros termos, não podemos obliterar o racismo apenas fazendo mudanças linguísticas, ao mesmo tempo em que o debate desse tema não poderá passar ao largo disso.

Isto posto, podemos afirmar que a teoria pós-crítica vai ao encontro dos anseios dos movimentos identitários emergentes na segunda metade do século XX, dentre eles, o movimento negro, feminista e homossexual<sup>6</sup> e terceiro-mundista. A objetividade e a neutralidade do currículo já tinham sido embaraçadas, agora o movimento caminha em direção ao cânone literário, artístico e científico centrado em experiências dos países europeus, por recorte identitário de gênero, sexo e raça: homem, heterossexual e branco.

No Brasil, um trabalho seminal para pensar a construção de um currículo mais atual, democrático e inclusivo foi o livro “Pedagogia do oprimido”, do educador pernambucano Paulo Freire, publicado em 1974, no Brasil. Aliás, assim como nos versos de Cazuya, “eu vejo o futuro repetir o passado”<sup>7</sup>, a mesma perseguição que o

---

<sup>6</sup> Lembrando que, do ponto de vista histórico, a sigla LGBTQIA+ é uma construção recente para se referir à comunidade que luta por direitos de gênero e sexualidade.

<sup>7</sup> “O tempo não para”, uma composição de Agenor de Miranda Araújo Neto e Arnaldo Pires Brandão interpretada por Cazuya.

patrono da educação brasileira sofreu nos últimos anos por parte da extrema-direita, também ocorreu na ditadura militar, devido a isso, o livro foi publicado primeiro em espanhol, em 1968. Embora Freire não tenha produzido uma teoria do currículo, ele propôs algumas ideias e conceitos que permitem pensar o currículo a partir de suas obras.

O patrono da educação brasileira defende que a educação tradicional, denominada por ele de educação bancária, é um instrumento de opressão que não permite que os educandos se desenvolvam de maneira crítica e reflexiva. Em sua compreensão, o educador conduz os educandos à memorização e repetição do conteúdo sem nenhuma apropriação do que está sendo proposto. Na contramão dessa educação bancária, o educador propõe uma educação dialógica, isto é, fundada na interlocução, no diálogo. Esta educação tem por objetivo e razão de ser, a participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem, a partir da reflexão crítica sobre a realidade que o cerca. O conteúdo programático passa a fazer sentido ao ser forjado com os estudantes e não para eles. Despertando assim a consciência crítica da situação social, cultural, política e econômica em que se está inserido, sendo uma educação como prática de liberdade, em suas palavras: “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] buscar a imersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica da realidade” (Freire, 2005, p. 80).

## **Universidade, currículo-corpo, corpo-mundo e a interculturalidade**

É necessário pontuar que estamos cientes, como preconiza Santomé (1998), das limitações do currículo em uma reforma educacional. Ele pode muito, mas não pode tudo, outros fatores também são preponderantes nessa empreitada. Cientes disso, a teoria decolonial representa um importante marco para pensar a educação e, conseqüentemente, o currículo por outras bases políticas e epistêmicas. No projeto da colonialidade, o monopólio do conhecimento científico na produção e reprodução do sistema-mundo é constitutivo das relações de poder no interior das instituições modernas. De acordo com o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016), o privilégio epistêmico dos europeus em detrimento de outros corpos geopolíticos do conhecimento não é apenas responsável por injustiça cognitiva, tal como a inferiorização do conhecimento desses povos é instrumento para favorecer o projeto colonial, patriarcal e capitalista de visão de mundo. As

universidades ocidentalizadas foram importantes ferramentas no processo de colonização, na medida que o racismo e o sexismo epistêmico são problemas estruturais na contemporaneidade.

Na compreensão de Grosfoguel, as estruturas epistêmicas das universidades contemporâneas estão baseadas em homens ocidentais de cinco países – França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália. A partir disso, o sociólogo indaga como é possível que, em meio a tanta diversidade epistêmica existente no mundo, o cânone do pensamento presente nas universidades ocidentalizadas se ancore no conhecimento produzido por uns poucos homens desses cinco países. Para que isso aconteça é necessário que se garanta o privilégio epistêmico da produção de conhecimento eurocêntrica. Assim sendo, ignora-se, propositalmente, que toda teoria emerge de uma conceituação baseada em experiências sócio-históricas concretas.

Este encaminhamento para a diversidade epistêmica pelo reconhecimento e pela valorização do pluralismo de sentido e conceitos que muitas tradições epistemológicas produzem poderá ser alcançado com uma educação intercultural, proposta por seus currículos, como na sua estrutura institucional. A interculturalidade, assim como a interdisciplinaridade, é um conceito polissêmico e provém de distintos contextos. Acerca disso, o antropólogo Gunther Dietz (2012) diz que, na América-Latina, o conceito tem sua origem e reivindicação nos movimentos populares, na educação popular, no movimento indígena e no movimento negro, que postulam uma educação anticolonial ou decolonial e anti-hegemônica.

Nos últimos anos, a interculturalidade tornou-se importante discurso para proposição de políticas públicas, sobretudo na América-Latina, passando a ser incorporado tanto pelos governos como pela iniciativa privada, sempre pensada a partir da valorização da diversidade cultural do continente. Paradoxalmente, segundo Dietz, a escola e a universidade têm uma importância fundamental para a institucionalização do discurso da diversidade intercultural. Entretanto, segundo a intelectual e militante Catherine Walsh (2009), é perigoso reduzir a interculturalidade à diversidade cultural, sendo vista como um novo multiculturalismo e esvaziada de seu sentido crítico, político e transformador.

Na compreensão de Dietz (2012), a interculturalidade é mais bem conceituada como uma metodologia. Uma metodologia que transforma e questiona a educação de origem ocidental e seu conjunto, não somente como didática ou currículo, mas como a

organização por trás das escolhas. Ela combina um projeto político de transformação social com um projeto educacional que aponta para a valorização da diversidade social e cultural.

Na intelecção de Walsh, a interculturalidade faz parte do discurso contra-hegemônico político e epistêmico dos movimentos sociais “ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação” (2009, p. 22). A interculturalidade apresenta uma preocupação com a exclusão e subalternização epistêmica e cognitiva de grupos e sujeitos racializados, através de práticas de subjugação e inferiorização de seus conhecimentos. Ainda na compreensão desta intelectual, não é apenas a inclusão dos grupos historicamente excluídos nas estruturas educativas ou do pensamento, trata-se de modificar as estruturas e instituições fundamentais no projeto de modernidade/colonialidade. Desta transformação, resultaria a construção de novos marcos epistemológicos que possam democratizar e horizontalizar o conhecimento e suas relações de poder. Sendo assim, “[...] é um projeto político decolonial, na medida em que pretende enfrentar e construir alternativas à matriz estrutural-colonial-capitalista de poder, denominada por Quijano de colonialidade do poder” (Walsh, 2009, p. 8).

### **Considerações finais**

Expostas as reflexões neste capítulo, apontamos a contribuição da interdisciplinaridade na construção de uma racionalidade que rechaça a ideia de conhecimento neutro, sendo necessário o resgate do indivíduo e da comunidade na construção de consenso intersubjetivo, na compreensão da complexidade através de um pensamento holístico. Nessa direção, salientamos que a interdisciplinaridade se situa em um lugar de fronteira entre sujeito/objeto, ciência/senso comum e, por ocupar esse lugar de trânsito, de passagem, ela não pode ser reduzida ao paradigma hegemônico da modernidade. Logo, a interdisciplinaridade não deverá ser reduzida apenas ao diálogo entre os saberes e conhecimentos reconhecidos pelos métodos científicos, muitas vezes reduzida a uma lógica de racionalidade à medida do eurocentrismo.

Em relação à interculturalidade, no âmbito do conhecimento técnico-científico, é exigida uma formação que supere as especialidades fechadas em torno de seus próprios problemas e questões, fruto de um modelo de ciência que tem dado mostras de esgotamento. Daí, devido isso, o questionamento de sua legitimidade para

responder às exigências técnicas e teóricas da contemporaneidade. Sendo da natureza do mundo o constante movimento, os horizontes sempre se alargam com novos avanços tecnológicos e científicos. Assim, outros olhares são convocados na procura de melhor compreensão e interpretação.

Acreditamos, assim, que a educação interdisciplinar e intercultural potencializa o cultivo de uma produção de conhecimento que contempla a diversidade de saberes, bem como amplia as possibilidades de transformação mútua entre sujeitos e ambiente. Segundo as autoras, a educação intercultural viabiliza a descolonização do processo de aprendizado, contribuindo assim para a autonomia epistêmica dos povos. Deste modo, a interculturalidade acontece por meio do diálogo entre saberes conflitantes e questiona as formas de dominação do conhecimento hegemônico.

## Referências

- Almeida Filho, N. (2005) Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. *Saúde e Sociedade, 14*(3), 30-50. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300004>
- Alvarenga, A. T., Sommerman, A., & Alavez, A. M. (2005). Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. *Revista Saúde e Sociedade, 14*(3), 9-29. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300003>
- Botton, A. M. (2014). A questão do método na ensaística de Theodor Adorno. *Thaumazein, 7*(13), 97-114.
- Brito, L. M. (2015). *Novas rotas para o ensino superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares da UFRB* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Brito, L. M., Santos, G. G., & Ribeiro, N. S. S. M. (2017). Perspectiva interdisciplinares e horizontes interculturais na formação universitária. In G. G. Santos, S. M. R. Sampaio, & L. Vasconcelos (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percursos e novas perspectivas* (p. 133-152). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede* (R. V. Majer, & K. B. Gerhardt, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.

Castro-Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado em 25 de maio de 2023 de [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf)

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educacion*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

Klein, J. T. (2008). Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In C. Arantes, *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus.

Lander, E. (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso.

Lopes, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39). <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>

Luzzi, D. A., & Phillippi Junior, A. (2011). A Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In A. Phillippi Junior, & A. J. Silva Neto, *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação* (Cap. 2, p. 123-142). São Paulo: Manole.

Munanga, K. (2014) *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. São Paulo: Geledes. Recuperado em 25 de maio de 2023 de <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>

Noyama, S. (2009). Adorno e “O ensaio como forma”. *Ítaca*, 14, 135-147.

Paviani, J. (2007). Interdisciplinaridade na Universidade. In J. L. N. Audy, & M. C. Morosoni, *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Paviani, J. (2009). O ensaio como gênero textual. In Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, *Anais do 5o Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais*. Caxias do Sul: Universidade Caxias Sul.

Pestré, D. (2004). Dossier interdisciplinarité: L'évolution des champs de savoir, interdisciplinarité et noyaux durs: communication au conseil scientifique du CNRS. *Natures Sciences Sociétés*, 12, 191-196.

Raynaut, C. (2014). Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. *INTERthesis*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p1>

Sampaio, S. M. R., & Santos, G. G. (2015). A démarche interdisciplinar do grupo de pesquisa observatório da vida estudantil. In: A. Philippi Jr, & V. Fernandes (Orgs), *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. São Paulo: Manole.

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Medicas.

Santos, A. B. (2015). *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB.

Santos, B. S., & Almeida Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.

Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica.

Trindade, D. (2008). Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In I. Fazenda (Org.), *O Que é interdisciplinaridade?* (p. 65-83). São Paulo: Cortez.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras. Recuperado em 5 de dezembro de 2019 de [https://needoc.net/doc.html?utm\\_source=walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial](https://needoc.net/doc.html?utm_source=walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial)

**Submetido em:** julho de 2023

**Aceito em:** novembro de 2023

---

## Sobre os autores

### **Nelson Rocha Lima**

Graduado no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA.

E-mail: nelsonlima.19.nl@gmail.com

### **Sônia Maria Rocha Sampaio**

Professora titular do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduada em psicologia, mestre e doutora em educação pela UFBA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) e do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade (PPGEISU) da UFBA.

E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br