Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DE SABERES NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS CURRICULARES E DESAFIOS FORMATIVOS

Cledson Jatiniel Lima Mendonça

RESUMO

Considerando a multiplicidade de rupturas que desafiam os paradigmas da modernidade, impõe-se à educação a tarefa de reconfigurar seus fundamentos teóricos e práticos. Este artigo realiza uma revisão crítica da literatura acerca dos princípios que sustentam a interdisciplinaridade e a conexão de saberes na contemporaneidade, examinando seus fundamentos epistemológicos, normativos e pedagógicos. A investigação, de natureza qualitativa e teórico-conceitual, organiza um corpus que reúne autores como Morin (2005), Capra (2014), Bhaskar (1975), Castoriadis (1991) e Santos (2004), além de documentos legais e pesquisas atuais. A metodologia adotada baseia-se nos pressupostos da revisão integrativa, com levantamento bibliográfico em bases científicas reconhecidas e análise de conteúdo orientada por categorias emergentes. Os resultados apontam que a interdisciplinaridade ultrapassa a condição de estratégia didática, configurando-se como uma disputa epistemológica que exige a superação da fragmentação curricular, a valorização dos saberes contextuais e a articulação concreta entre teoria e prática. Ao promover o diálogo entre diferentes tradições intelectuais e experiências pedagógicas, o estudo contribui para o fortalecimento de propostas formativas comprometidas com a complexidade do mundo e com a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Conexão de Saberes; Epistemologia Educacional; Formação Docente; Interdisciplinaridade; Políticas Curriculares.

1 INTRODUÇÃO

Em um tempo marcado por complexidades que atravessam fronteiras disciplinares, tais quais as crises ambientais, as desigualdades sociais e os dilemas éticos que acompanham o avanço tecnocientífico, torna-se cada vez mais evidente que as respostas tradicionais, ancoradas em saberes isolados, já não oferecem meios satisfatórios para compreender e transformar a realidade. A compartimentalização do conhecimento, legado das epistemologias clássicas, mostra-se limitada diante da natureza intrincada dos problemas atuais.

Nesse enquadro, a interdisciplinaridade desponta não apenas como uma metodologia possível, mas como uma necessidade urgente de reorganização do pensamento e das práticas educativas. Morin (2005) já alertava para a importância de um saber que enfrente a complexidade e recuse a fragmentação, ao passo que Capra (2014), ao refletir sobre a interconexão dos sistemas vivos, reforça a ideia de que pensar de forma integrada é condição para reconfigurar nossas formas de ensinar, aprender e produzir ciência.

Não por acaso, o debate em torno da integração dos saberes tem ocupado um lugar central nos campos da educação, da filosofia e das ciências humanas, desafiando-nos a repensar os modos de circulação do conhecimento e suas conexões com a experiência vivida. Entre as contribuições mais instigantes nesse campo, destaca-se a proposta de uma “ecologia de saberes”, formulada por Santos (2004) que já chamava atenção para a urgência de reconhecer a diversidade epistêmica e de romper com a lógica da monocultura que privilegia o saber científico ocidental. Nas palavras do autor:

> A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006: p.154).

Nessa perspectiva, o que se propõe é uma inversão de rota: em vez de hierarquizar formas de conhecimento, valoriza-se o diálogo entre racionalidades distintas, promovendo uma convivência crítica e fecunda entre diferentes modos de ver, sentir e interpretar o mundo

Com efeito, a noção de interdisciplinaridade vai além da simples justaposição de disciplinas, implicando rupturas conceituais, tensões metodológicas e constantes negociações entre diferentes regimes

de verdade. Barros (2019) observa que esse movimento envolve uma travessia entre campos do saber, exigindo abertura epistemológica e disposição para lidar com a pluralidade de enfoques. Essa travessia, contudo, não se realiza sem conflitos, pois cada campo científico opera com lógicas e culturas próprias, como analisa Knorr-Cetina (1999) ao tratar das culturas epistêmicas nas ciências naturais e sociais.

Diante desse quadro, impõe-se uma indagação central que orienta esta investigação: de que modo a interdisciplinaridade e a conexão de saberes vêm sendo concebidas e praticadas na contemporaneidade? Em que medida os referenciais teóricos disponíveis oferecem fundamentos consistentes para sua efetivação no campo educacional e científico? Essas perguntas tornam-se ainda mais urgentes à medida que se observa a difusão do termo em documentos e discursos institucionais, muitas vezes esvaziados de conteúdo, sem sustentação teórica sólida ou coerência metodológica. Newell (1991) chama atenção para os riscos dessa banalização, sobretudo quando o conceito se descola das práticas que poderiam conferir-lhe densidade e sentido.

Outrossim, a justificativa para uma revisão crítica do campo reside precisamente na constatação de que, embora a interdisciplinaridade esteja prevista em documentos legais — como a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) —, sua aplicação enfrenta obstáculos persistentes. Lave (1991), ao propor a aprendizagem situada, ressalta a importância dos contextos socioculturais na constituição do conhecimento, indicando a necessidade de uma abordagem que articule teoria e experiência, ciência e cotidiano. De forma convergente, Castoriadis (1991) vincula a produção de sentido à criação de novos imaginários sociais, reforçando a relevância da subjetividade nos processos educativos.

Na sequência dessas reflexões, pesquisas mais recentes vêm examinando como a interdisciplinaridade se materializa em práticas educacionais específicas. Azevedo, Queiroz e Dantas (2024) discutem a incorporação da conexão de saberes no cotidiano escolar, evidenciando os impasses entre as diretrizes curriculares e a estrutura tradicional do ensino.

De modo complementar, Massensini de Azevedo e Petrucci-Rosa (2023) apontam as dificuldades enfrentadas na formação docente para o trabalho interdisciplinar, destacando a ausência de ferramentas conceituais e institucionais que sustentem práticas inovadoras. Rosário e Silva (2024), por outro lado, exploram a articulação entre a física e os saberes ceramistas tradicionais, demonstrando como essas interações podem originar experiências pedagógicas singulares, enraizadas em contextos socioculturais específicos e epistemicamente fecundas.

Em consonância com essas ideias, este artigo propõe-se a revisar a literatura sobre os fundamentos teóricos da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes, com atenção especial a seus desdobramentos na educação, sobretudo na atualidade, buscando não apenas organizar os conceitos e suas aplicações, mas também refletir sobre os limites e as possibilidades de uma prática interdisciplinar comprometida com a transformação social e com a ampliação democrática do conhecimento.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-conceitual, cujo foco reside na revisão crítica da literatura sobre os fundamentos da interdisciplinaridade e da conexão dos saberes no contexto contemporâneo.

Ao priorizar a dimensão epistêmica do objeto, optou-se por uma abordagem metodológica que, além da sistematização das produções já existentes, também analise os modos pelos quais o conceito vem sendo construído, ressignificado e tensionado ao longo das últimas décadas, conforme orienta Gil (2008). Em vez de recorrer a uma simples enumeração de autores ou perspectivas, esta investigação busca construir uma leitura interpretativa que permita a formulação de categorias analíticas capazes de iluminar os impasses e as possibilidades do campo.

A revisão foi delineada com base nos parâmetros da revisão integrativa de literatura, segundo a proposta de Moura e Trigueiro (2019), por favorecer a articulação entre fundamentos teóricos consolidados e produções recentes, preservando a coerência conceitual e a densidade analítica. Para a seleção do material, adotaram-se critérios como: delimitação temporal (publicações entre 2013 e 2024, com exceção de autores considerados seminais), relevância acadêmica, aderência temática e disponibilidade em plataformas reconhecidas. As bases utilizadas incluíram Scielo, Google Scholar, CAPES, priorizando textos de ampla circulação científica e impacto consolidado.

Durante a construção do corpus, priorizou-se a seleção de obras que abordassem diretamente os seguintes eixos: fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, práticas pedagógicas integradoras, políticas públicas educacionais e reflexões críticas sobre a fragmentação do saber. O corpus incluiu textos primários – artigos científicos, capítulos de livros, teses e marcos legais – que oferecem suporte normativo à prática interdisciplinar, com destaque para a LDBEN (1996), a BNCC (2017), o PNE (2014–2024) e os pareceres do CNE referentes à formação docente, todos analisados não apenas em sua literalidade, mas em sua potência hermenêutica para a constituição de políticas curriculares integradoras.

A análise do material seguiu os princípios da análise qualitativa de conteúdo, conforme delineado por Bardin (2011) e Minayo (2012), sendo desenvolvida em quatro etapas interligadas: organização dos textos por categorias temáticas; leitura exploratória e analítica dos materiais selecionados; construção de matrizes comparativas entre os autores; e elaboração de sínteses críticas.

A constituição das categorias de análise deu-se de maneira emergente, a partir da leitura minuciosa dos textos que compuseram o corpus. Inicialmente, foram identificados núcleos de sentido recorrentes relacionados aos eixos centrais do estudo: fundamentos epistemológicos, práticas integradoras, crítica à fragmentação e políticas curriculares. Em seguida, tais núcleos foram agrupados de acordo com sua afinidade temática e relevância interpretativa, permitindo o delineamento de categorias analíticas capazes de articular os referenciais teóricos mobilizados às evidências discursivas extraídas da literatura. Esse processo, embora ancorado em uma matriz teórico-conceitual previamente definida, manteve abertura à emergência de novos sentidos, respeitando a complexidade e a polissemia dos textos analisados.

Com o objetivo de garantir densidade analítica e coerência teórico-metodológica, a revisão contemplou autores vinculados a distintas tradições intelectuais, cujas contribuições permitiram compreender a interdisciplinaridade como exigência epistemológica e política. As formulações de Morin (2000), Bhaskar (1979), Capra (1997), Castoriadis (1982), Knorr-Cetina (1999) e Santos (2006) ofereceram os fundamentos para a crítica à fragmentação do conhecimento, à hierarquização entre saberes e à rigidez disciplinar, ao mesmo tempo em que propuseram alternativas baseadas na complexidade, na ecologia de saberes e na reconstrução do sujeito cognoscente. Esses referenciais foram articulados à leitura crítica de estudos que documentam experiências interdisciplinares concretas em contextos escolares, os quais, embora empíricos em sua origem, foram aqui examinados enquanto registros discursivos, compondo o corpus reflexivo que entrelaça fundamentos conceituais e práticas pedagógicas

Importa salientar que esta investigação não opera com dados empíricos nem emprega instrumentos de campo, pois se orienta pela intenção de sistematizar, aprofundar e tensionar criticamente o arcabouço teórico-conceitual que sustenta o debate sobre a interdisciplinaridade e a conexão de saberes. Essa escolha metodológica encontra respaldo em Lakatos e Marconi (2003), ao enfatizarem o valor das pesquisas bibliográficas como instâncias autônomas de produção de conhecimento, capazes de oferecer contribuições importantes à delimitação de um campo de investigação.

Ainda assim, reconhece-se a limitação inerente a uma abordagem exclusivamente documental, razão pela qual os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como parte de um processo em constante construção, aberto a reelaborações conforme novos contextos e exigências epistêmicas se apresentem.

3 Fundamentos Epistemológicos da Interdisciplinaridade

Ao se considerar o surgimento da interdisciplinaridade como exigência do pensamento contemporâneo, torna-se necessário retomar os fundamentos que sustentam sua legitimidade teórica e sua densidade conceitual. Longe de configurar uma técnica pedagógica ou uma solução pontual para questões educacionais, a interdisciplinaridade se ancora em uma crítica estruturada à cisão entre os saberes, produzida pelas epistemologias clássicas e intensificada pela especialização científica. Morin (2005) afirma que a fragmentação do conhecimento, ao compartimentar objetos e ignorar suas interações, compromete a compreensão da realidade. Pensar de forma complexa, segundo o autor, exige articulação entre saberes dispersos, atenção às interações entre fenômenos e reintegração do conhecimento à experiência vivida.

Esse processo de recuperação do sentido epistemológico da interdisciplinaridade exige também uma leitura crítica de sua trajetória histórica recente. Em contextos educacionais e institucionais, a terminologia tem sido apropriada com finalidades diversas, muitas vezes alheias ao seu fundamento teórico. Como observa Fazenda (2011):

> O termo Interdisciplinaridade vem sendo utilizado com desmedida frequência, sempre que se busca imprimir um caráter de seriedade a determinado trabalho de equipe, seminário, encontro de educadores ou projeto educacional. A socialização dessa terminologia, entretanto, com muita frequência tem contribuído para o empobrecimento do significado originário e desvio do mesmo. Dessa forma, podemos constatar que a história da Interdisciplinaridade, porque recente, tem sido marcada por equívocos. Esses equívocos, entretanto, fazem parte de seu próprio processo constitutivo, emergente que vem tentando adquirir maturidade estrutural (Fazenda, 2011b, p. 65-66).

A partir dessa constatação, parece ainda mais necessário reafirmar o caráter teórico e metodológico da interdisciplinaridade, distinguindo-a das apropriações superficiais que reduzem seu alcance à mera junção de conteúdos ou à organização conjunta de atividades. Essa distinção será retomada nas

reflexões de autores como Capra (2014), Newell (1991) e Bhaskar (1975), cujas contribuições aprofundam a compreensão da interdisciplinaridade como construção epistemológica vinculada à própria complexidade dos fenômenos.

Ao refletir sobre essa mesma questão, Capra (2014) propõe uma reformulação no modo como a ciência compreende os sistemas naturais e sociais. A partir de suas análises sobre a organização dos sistemas vivos, o autor argumenta que a compreensão dos fenômenos depende da observação de múltiplas variáveis e escalas de análise. A interdisciplinaridade, nesse quadro, deixa de ser uma diretriz de organização curricular para se constituir como exigência decorrente da natureza relacional dos sistemas. A noção de rede, nesse caso, não funciona como metáfora, mas como princípio explicativo da articulação entre os elementos do mundo físico e social.

No campo dos estudos interdisciplinares, Newell (1991) desenvolve uma proposta teórica voltada à definição da interdisciplinaridade como área de investigação própria. Segundo o autor, a finalidade da abordagem interdisciplinar é integrar conhecimentos oriundos de disciplinas distintas com o objetivo de abordar problemas cuja complexidade ultrapassa os limites de qualquer campo isolado. Essa integração não ocorre de forma espontânea: depende de um processo metódico de negociação conceitual, de identificação dos pressupostos que orientam cada área envolvida e da formulação de sínteses que respeitem a especificidade dos saberes mobilizados. Para Newell (1991), a interdisciplinaridade deve dispor de instrumentos metodológicos próprios e ser reconhecida como campo legítimo de produção teórica.

Tal atenção à coerência epistemológica e à consistência ontológica também orienta a reflexão de Bhaskar (1975), formulador do realismo crítico. O autor concebe o conhecimento científico como resultado de uma mediação entre a realidade e os modelos conceituais que buscam representá-la. Sua proposta busca ultrapassar tanto as limitações do empirismo quanto os impasses do relativismo, oferecendo uma base que permita o diálogo entre campos diversos do saber. Ao reconhecer que os objetos de estudo apresentam propriedades que não se reduzem à soma de suas partes, Bhaskar (1975), justifica a necessidade da interdisciplinaridade como estratégia capaz de ampliar a apreensão dos fenômenos.

No contexto brasileiro, Barros (2019) propõe uma abordagem operatória da interdisciplinaridade, voltada para suas implicações na pesquisa e no ensino das ciências humanas. Para o autor, a interdisciplinaridade deve ser compreendida como prática situada, desenvolvida a partir de estratégias de aproximação, tradução e

articulação entre campos. O trabalho interdisciplinar requer o reconhecimento das fronteiras entre disciplinas como espaços de contato, e não como barreiras. Barros argumenta que a complexidade dos objetos investigados, especialmente no campo das humanidades, exige abordagens múltiplas que rompam com explicações lineares e unidimensionais.

A convergência dessas teorias evidencia que a interdisciplinaridade não deve ser reduzida a um conjunto de procedimentos metodológicos, mas entendida como projeto epistêmico em construção. Seus fundamentos repousam sobre a crítica às formas fragmentadas de produção do saber e sobre a afirmação da complexidade como traço estrutural da realidade. Ainda que com enfoques distintos, os pensadores aqui mobilizados apontam para a necessidade de uma reorganização profunda dos modos de conceber, produzir e transmitir o conhecimento. Essa reorganização, no entanto, implica enfrentamentos: requer contestação de estruturas institucionais consolidadas, revisão de paradigmas e compromisso político e ético com transformações no campo da educação e da ciência.

4 Fragmentação do Conhecimento e Crítica à Monocultura Epistêmica

A fragmentação do conhecimento, historicamente naturalizada como decorrência do avanço científico e da especialização disciplinar, tem sido objeto de críticas cada vez mais consistentes por parte de pensadores que denunciam seus efeitos epistemológicos e sociais. A divisão rígida entre campos do saber, longe de se constituir como mera organização funcional, opera como um mecanismo de exclusão e de hierarquização de formas de conhecimento, privilegiando determinados regimes de verdade em detrimento de outros. A crítica à monocultura epistêmica e à hegemonia do saber técnico-científico ocidental explicita os processos de silenciamento e deslegitimação de saberes historicamente marginalizados.

Santos (2004) é um dos expoentes dessa crítica, ao formular a noção de epistemicídio como apagamento sistemático de conhecimentos não alinhados aos padrões da ciência moderna. Em sua proposta de ecologia de saberes, sustenta que a produção do conhecimento deve ser compreendida como campo de trocas, disputas e traduções interculturais, onde distintos modos de conhecer possam dialogar em condições de horizontalidade. Essa perspectiva não equivale ao relativismo, mas recusa a hierarquização entre ciência e outras formas de racionalidade, como os saberes indígenas, populares e tradicionais. Para Santos (2004), sem o reconhecimento da diversidade epistêmica, não há prática interdisciplinar autêntica, apenas reprodução ampliada da lógica dominante.

A referida crítica à homogeneização epistêmica encontra respaldo nas reflexões de Castoriadis (1991), que aborda a produção do conhecimento a partir da noção de imaginário social. Para o autor, as sociedades constroem sistemas simbólicos que moldam suas formas de perceber, interpretar e instituir a realidade, inclusive no campo científico. Ao tratar o saber como criação social e histórica, Castoriadis desestabiliza a ideia de objetividade neutra que sustenta o modelo tecnocrático de conhecimento. A fragmentação disciplinar, nesse sentido, expressa projetos de racionalidade vinculados à manutenção de poder, exigindo da interdisciplinaridade não apenas integração entre áreas, mas abertura crítica a outras formas de instituir sentido.

Por sua vez, a contribuição de Knorr-Cetina (1999) aprofunda essa problematização ao demonstrar que os próprios campos científicos são atravessados por lógicas distintas de construção do saber. Ao cunhar o conceito de culturas epistêmicas, a autora descreve os modos particulares pelos quais disciplinas diversas produzem, validam e comunicam conhecimento. Em sua análise comparativa entre a física de altas energias e a biologia molecular, mostra que não existe uma epistemologia científica unificada, mas sim formas plurais de organizar a investigação e de estabelecer autoridade cognitiva. Essa constatação impõe que o trabalho interdisciplinar leve em consideração as diferenças entre gramáticas, métodos e valores, evitando reducionismos que obscureçam as tensões reais entre os campos.

No interior dessa apreciação mais ampla, ganham destaque os limites das disciplinas tradicionais como estruturas que, ao mesmo tempo em que consolidam campos de expertise, impõem fronteiras rígidas à circulação de ideias. A organização curricular baseada em áreas estanques contribui para a preservação dessa lógica, dificultando o diálogo entre abordagens mesmo quando os problemas exigem respostas interdisciplinares. O predomínio do saber técnico-científico, tomado muitas vezes como sinônimo de verdade, reitera essa fragmentação, ao desqualificar formas de conhecimento que se apoiam em outros fundamentos, como a ancestralidade, a experiência partilhada ou a sabedoria prática.

Essa concepção de interdisciplinaridade, ancorada na pluralidade epistêmica e no reconhecimento das racionalidades silenciadas, exige também uma reformulação da própria noção de razão. Em lugar da racionalidade abstrata e universalizada que legitima apenas o saber técnico-científico, torna-se necessário valorizar formas de conhecimento que se enraízam na experiência histórica, social e simbólica dos sujeitos. É nessa direção que se insere a proposta de uma razão sensível, articulada à vida concreta e às lutas cotidianas.

Como afirma Chaveiro (2019):

> A razão sensível é essa que não se desata da consequência da vida. Ou seja: o aqui e agora da ação possui os dedos do mundo, por exemplo, do modo de produção, da acumulação, da força do mercado, da luta de classe, dos signos culturais, da circulação simbólica, do processo histórico contínuo de colonização – e de colonialidade, como se tem dito pela vertente dos pesquisadores desse grupo com grande força atual, os Decoloniais. Compreende-se: ela não se faz apenas nas instâncias discursivas onde o discurso acadêmico valida o sujeito do discurso numa legitimação do poder do que se fala – e ouve. Pretende ser uma luz para iluminar os passos na condição de um sujeito concreto do mundo, em todos os lugares, em todos os tempos. (Chaveiro, 2019, p. 22).

A razão sensível, tal como formulada pelo autor, reforça a necessidade de deslocar o centro do saber dos sistemas normativos e abstratos para a escuta dos territórios, das culturas e das existências historicamente oprimidas. Trata-se de compreender a interdisciplinaridade não apenas como articulação entre áreas, mas como prática ética, política e epistêmica comprometida com a reconstrução do conhecimento a partir dos lugares onde a vida pulsa.

Por conseguinte, a interdisciplinaridade, para além de sua dimensão operatória, envolve um gesto de contestação das formas instituídas de conhecimento e de abertura a racionalidades historicamente subalternizadas. O resgate das perspectivas de Santos (2004), Castoriadis (1991) e Knorr-Cetina (1999), articulado à crítica das limitações impostas pelas estruturas disciplinares, aponta para a necessidade de reorganizar os modos de produzir e circular saberes. Não se trata de recusar a ciência, mas de reconfigurá-la com base em uma ética do reconhecimento, comprometida com a justiça cognitiva e com a reconstrução democrática do conhecimento.

5 Interdisciplinaridade e Políticas Educacionais no Brasil

A institucionalização da interdisciplinaridade no campo educacional brasileiro constitui um processo marcado por tensões entre a normatividade legal e a prática pedagógica cotidiana. Embora as diretrizes educacionais reconheçam, em diferentes níveis, a importância da articulação entre áreas do conhecimento, observa-se com frequência a permanência de estruturas escolares segmentadas, resistentes à transposição dos limites disciplinares.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o princípio da flexibilidade curricular e da integração de saberes é

apresentado como um dos fundamentos da proposta pedagógica, especialmente nos dispositivos voltados à formação integral do estudante. Ao estabelecer que o currículo deve assegurar "a formação comum indispensável à cidadania e a parte diversificada" conforme as realidades locais, a LDB define uma base normativa para experiências interdisciplinares, ainda que sem especificá-las de maneira direta.

Tal diretriz é ampliada com a publicação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, que, ao fixar as competências gerais da educação básica, vincula a interdisciplinaridade à formação integral dos sujeitos. Entre essas competências, constam aquelas que exigem a mobilização de diferentes áreas do conhecimento para lidar com problemas complexos, tomar decisões responsáveis e participar de práticas sociais amplas. A BNCC orienta o trabalho pedagógico com base em projetos integradores, investigações colaborativas e experiências contextualizadas, centradas na atuação ativa dos estudantes. Mesmo assim, sua implementação enfrenta obstáculos como a rigidez da organização por componentes curriculares, a ausência de formação específica para o trabalho interdisciplinar e a persistência de uma cultura escolar ancorada na compartimentalização (Brasil, 2017).

A efetivação de uma prática interdisciplinar não se resume à justaposição de conteúdo ou à coincidência ocasional de temas entre diferentes áreas. O que diferencia a interdisciplinaridade de outras formas de organização curricular, como a multidisciplinaridade, é a presença de uma intenção clara, consciente e articuladora por parte dos envolvidos. A ausência dessa intencionalidade pode comprometer a profundidade do processo, reduzindo-o a uma convivência formal entre disciplinas. Como destaca Ferreira (2011):

> O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem, no entanto, estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (Ferreira, 2011, p. 34–35).

Esse entendimento reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que vá além da integração superficial de conteúdos, assumindo a interdisciplinaridade como um projeto formativo ancorado em objetivos comuns, diálogo epistemológico e articulação entre saberes.

No que diz respeito à formação de professores, o Parecer CNE/CP nº 2/2015 propõe a superação da separação entre teoria e prática, por meio de experiências formativas que conectem conteúdos, metodologias e

realidades socioculturais. Ao redefinir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura, o documento apresenta uma matriz em que a interdisciplinaridade atua como elo entre os eixos formativos e os desafios do exercício docente. Essa estrutura valoriza projetos pedagógicos que dialoguem com os saberes das comunidades, com as demandas da escola pública e com os fundamentos epistemológicos das áreas de conhecimento. A aplicação dessas diretrizes, no entanto, encontra limites tanto nas condições institucionais quanto nas concepções acadêmicas ainda marcadas pela fragmentação e pela desvalorização das práticas educativas cotidianas.

Em paralelo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reafirma o compromisso com uma educação de qualidade socialmente referenciada e estruturada a partir da articulação entre saberes. Ainda que o termo "interdisciplinaridade" não seja central no texto, suas metas e estratégias indicam a relevância dessa abordagem para a formação docente, a ampliação de competências múltiplas e a construção de práticas voltadas à equidade. Ao relacionar a melhoria da educação à inserção do ensino nos territórios, nas culturas locais e nos direitos humanos, o plano defende uma formação que ultrapasse os conteúdos disciplinares e favoreça a produção compartilhada de sentido. Atrasos na execução das metas e recuos nas políticas públicas, entretanto, dificultam a consolidação da interdisciplinaridade como prática efetiva nas escolas públicas (Brasil, 2014).

Os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021) também tratam das competências interdisciplinares e da inovação curricular em contextos globais. O documento Future of Education and Skills 2030 propõe uma aprendizagem orientada por competências transversais como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e colaboração, e defende currículos abertos, dinâmicos e articulados. Para a OCDE, os sistemas de ensino devem ultrapassar a organização baseada em disciplinas isoladas, promovendo percursos formativos que dialoguem com a realidade dos estudantes. Essa perspectiva é compatível com as discussões em curso no Brasil e pode contribuir para a construção de políticas mais integradas e responsivas (OECD, 2021).

Percebe-se que documentos trazem o reconhecimento da interdisciplinaridade como princípio educativo e epistemológico; no entanto, há uma distância entre as orientações legais e as condições que as tornam viáveis, o que exige esforços contínuos. A interdisciplinaridade não resulta de decretos, mas de processos formativos consistentes, de reorganizações curriculares concretas e de práticas pedagógicas que assumam a complexidade como condição da experiência

educativa. A construção de uma escola que articule saberes distintos e responda às demandas do presente depende de uma postura ética e política comprometida com a ampliação do acesso ao conhecimento e com a valorização de suas múltiplas formas de produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, ao longo deste estudo, apresentou-se como exigência que ultrapassa a esfera metodológica e alcança dimensões epistêmicas, éticas e políticas. Não se trata de uma estratégia pontual de ensino, mas de uma reorganização profunda das formas de produzir e compartilhar o conhecimento. Desde o final do século XX, pensadores como Morin (2000), Bhaskar (1979), Capra (1997), Castoriadis (1982), Knorr-Cetina (1999) e Santos (2006) denunciaram as limitações de uma racionalidade compartimentalizada, indicando que os desafios contemporâneos exigem modos de pensamento capazes de acolher a complexidade, a pluralidade de experiências e a coexistência de distintas matrizes epistemológicas.

Adicionalmente, o diálogo com os marcos normativos brasileiros: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) indica um reconhecimento institucional do valor formativo da interdisciplinaridade. Contudo, persistem entraves estruturais à sua implementação, como a rigidez curricular, a fragmentação dos programas de formação docente e a ausência de políticas públicas capazes de sustentar as rupturas necessárias.

Em paralelo, as práticas analisadas nos estudos de Azevedo (2020), Rosário (2019), Silva (2018) e Massensini (2016) demonstram que experiências interdisciplinares, quando articuladas aos territórios e às culturas locais, produzem deslocamentos significativos nos modos de ensinar e de aprender. São iniciativas que desafiam os dispositivos convencionais e tensionam a lógica dominante ao favorecer o diálogo, a escuta ativa e o engajamento entre diferentes saberes.

Nesse panorama, a interdisciplinaridade se configura como campo em disputa, cuja consolidação depende do fortalecimento de espaços institucionais voltados à problematização crítica, à valorização da diversidade epistêmica e à insurgência dos saberes historicamente marginalizados. O reconhecimento da existência de múltiplos modos de conhecer exige mais do que tolerância: impõe a reconfiguração das estruturas que sustentam a hegemonia de uma racionalidade abstrata e descolada da vida concreta.

Assim, conceber a interdisciplinaridade como prática de ruptura implica recusas: à separação entre ciência e experiência, entre

razão e sensibilidade, entre escola e comunidade. Nesse gesto, vislumbra-se a possibilidade de recompor o vínculo entre conhecimento e emancipação, de refundar os projetos formativos sobre bases mais humanas e de afirmar a educação como construção coletiva de liberdade, conforme proposto por Freire (1996).

Com base nos referenciais teóricos fundadores, nas investigações empíricas consolidadas e nos marcos normativos que estruturam o debate educacional contemporâneo, esta revisão transcende a função meramente cartográfica de um campo de estudos. Seu intento é fomentar a emergência de perspectivas que qualifiquem a prática docente e orientem a organização curricular de modo sensível à tessitura complexa do mundo vivido. Almeja-se, assim, que tais horizontes não permaneçam circunscritos ao domínio retórico, mas que se corporifiquem nas práticas pedagógicas cotidianas, engendrando experiências formativas sustentadas pelo diálogo vivo entre sujeitos, saberes e territórios

Considerando os limites inerentes à abordagem teórico-conceitual aqui adotada, sugere-se que investigações futuras explorem empiricamente os efeitos de práticas interdisciplinares em contextos escolares diversos, analisando suas potencialidades e contradições à luz das políticas educacionais locais. Tais estudos podem oferecer subsídios adicionais para a consolidação de propostas curriculares que articulem, de fato, saberes, sujeitos e territórios.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. de; QUEIROZ, A. S.; DANTAS, R. A. **Interdisciplinaridade e formação docente: perspectivas contemporâneas.** Revista Diálogo Educacional, v. 24, n. 2, p. 345-367, 2024. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional. Acesso em: 10 jul. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Leeds: Leeds Books, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 9 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE: 2014-2024. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conheca_20_metas.pdf. Acesso em: 8 jul. 2025.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1997.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAVEIRO, C. G. C. **Interdisciplinaridade e cotidiano: entre teoria e prática.** Campinas: Papirus, 2019.

FAZENDA, I. C. **A. Interdisciplinaridade: encruzilhada de caminhos**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRA, N. A. **Prática interdisciplinar: a construção de um conceito a partir da prática.** In: ALMEIDA, L. R. de; ALVES, N. (orgs.). Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29–40.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic cultures: how the sciences make knowledge.** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVE, J. **Situating learning in communities of practice**. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; TEASLEY, S. D. Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: APA Press, 1991. p. 63-82.

MASSENSINI DE AZEVEDO, A.; PETRUCCI-ROSA, M. **Interdisciplinaridade e território: experiências pedagógicas em rede**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 23, n. 1, p. 123-147, 2023. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 11 jul. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOURA, J. M.; TRIGUEIRO, A. N. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a**

produção do conhecimento científico. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 4, n. 3, p. 24-34, 2019. Disponível em: https://revistas.ufmg.br/index.php/rbeb. Acesso em: 5 jul. 2025.

NEWELL, W. H. **Interdisciplinary curriculum development**. Issues in Integrative Studies, n. 9, p. 69-86, 1991. Disponível em: https://oakland.edu/ais/. Acesso em: 3 jul. 2025.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Future of Education and Skills 2030. Paris: OECD, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/education/2030-project/. Acesso em: 6 jul. 2025.

ROSÁRIO, A. de; SILVA, C. M. **Práticas interdisciplinares e saberes locais: um estudo de caso em escola pública rural**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240038, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu. Acesso em: 7 jul. 2025.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São** Paulo: Cortez, 2006.

SZELL, M. et al. **Interdisciplinarity and research collaboration: insights from a bibliometric perspective**. PLOS ONE, v. 13, n. 4, p. e0194674, 2018. Disponível em: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0194674. Acesso em: 10 jul. 2025.