

EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRANSDISCIPLINARIDADE

Hugo Monteiro Ferreira¹

RESUMO: Este texto trata da inter-relação educação e transdisciplinaridade. Através de uma linguagem reflexiva, apresenta-se a não-neutralidade da educação escolar, a crise de natureza epistemológica, conceitual, teórica e metodológica pela qual ela passa nos dias atuais. Apresenta-se a transdisciplinaridade como uma alternativa à prática educativa, fazendo notar os ganhos que se tem no processo ensino-aprendizagem, quando da aplicação da transdisciplinaridade em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; transdisciplinaridade; paradigma; crise; prática educativa

RESUME: Cet article traite de l'inter-relation entre l'éducation et la transdisciplinarité. À travers un langage réflexif, présente la non-neutralité de l'éducation, la crise des épistémologique, l'approche conceptuelle, théorique et méthodologique par laquelle elle est aujourd'hui. Transdisciplinarité présente comme une alternative à la pratique éducative, en notant les progrès que nous avons dans le processus d'enseignement-apprentissage, dans l'application de la transdisciplinarité dans la classe.

MOTS-CLES: Education; transdisciplinarité; paradigme; crise ; pratique de l'éducation

1. Introdução

A educação escolar, assim como nós a entendemos, é uma ocorrência social e histórica. Isso quer dizer que não existe neutralidade ideológica na educação escolar. Como veremos ao longo deste texto, há uma relação entre visão de mundo (paradigma) e modelo educacional. De mesmo modo, há uma relação entre modelo educacional e modelo de prática educativa utilizado em sala de aula. O que quer dizer que a educação escolar é uma instituição humana, portanto passível de alterações e características sociais e históricas.

Nos três tópicos que constituem a parte do desenvolvimento deste artigo, tentamos mostrar que a educação escolar, em função de sua intencionalidade, poderá seguir matrizes epistemológicas distintas e, em alguns casos, antagônicas e que poderá, quando realizada sob a ótica do chamado paradigma emergente, ter relação com o que aqui chamamos transdisciplinaridade.

¹ Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Pesquisador da Cátedra UNESCO de Leitura. Coordenador da HMF Assessoria Pedagógica. Escritor de Literatura para crianças e jovens.

A transdisciplinaridade, não sendo a mesma coisa que multi, pluri e inter, possui características que lhe são específicas. Tais características conformam um modelo de educação que se pauta na interação, no afeto e no diálogo. Nesse sentido, a prática educativa transdisciplinar se diferencia de uma prática educativa tecnicista ao mesmo tempo em que também a refuta.

A prática educativa transdisciplinar, como deixamos claro no tópico 4, é aqui entendida como uma hipótese às crises epistemológica e metodológica pela qual passa a educação escolar como um todo. A sugestão da transdisciplinaridade como uma abordagem alternativa à prática educativa fundamenta-se no ideário que diz ser a transdisciplinaridade opositiva à toda e qualquer natureza de reducionismos. A prática educativa transdisciplinar propõe mudanças importantes nos conceitos educacionais herdados das epistemologias positivistas do século XIX.

Em razão do espaço e do tempo, a reflexão que ora propomos é de natureza introdutória. Não pretendemos esgotar a temática, mas permitir e possibilitar algumas discussões que possam colaborar com a melhoria sobre educação escolar no que diz respeito aos temas contemporâneos em educação. Como mostraremos no corpo do texto e no tópico 6, utilizamos aportes teóricos que ajudaram na sustentação de nossos argumentos centrais, como também corroboram com a tese que ora defendemos. Ressaltamos que, ao longo dos tópicos 2, 3 e 4, evitamos citações textuais tanto no corpo do texto quanto fora dele.

Esperamos que a leitura deste artigo possa colaborar com a discussão sobre educação escolar como um todo e com educação transdisciplinar de modo mais específico. Para maior aprofundamento do que ora dissemos aqui, sugerimos a leitura de nossa tese de doutoramento, defendida no ano de 2007. A referida tese poderá ser encontrada em http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/35262880.html. A leitura da tese aprofundará esta discussão.

2. A educação escolar e suas questões paradigmáticas

Não se pode querer negar: há uma crise na educação escolar. Não se sabe exatamente a causa motriz de tal crise, mas se tem hipóteses. Uma dessas hipóteses, a de que a crise é de natureza paradigmática, será tratada neste tópico, posto que se quer corroborar com a assertiva que diz: *Existe uma intensa e íntima relação entre a lógicamestra (paradigma) e a educação que se faz nas escolas.*

Desse modo, é possível e acertado dizer que a prática educativa está atrelada aos modelos paradigmáticos instituídos pelos seres humanos. Ou seja, aquilo que se faz nas escolas, mais precisamente nas salas de aula, tem uma relação (in)direta com a visão de mundo que organiza e é, ao mesmo tempo, organizada pelas pessoas tanto num plano individual quanto num plano coletivo.

Em seu livro *A escola imaginária*, Lilian do Valle (1996) assinala que a escola é uma construção do pensamento humano e que tal construção ocorre sob a égide da história que a conforma e a forma. Nesse sentido, a escola não é senão uma espécie de organização dirigida pelo imaginário do ser humano, uma espécie de materialidade daquilo que se pensa e se sente em dada época e em dado espaço.

Como já se disse, há uma relação retroalimentadora e recursiva entre a lógica-mestra (paradigma, visão de mundo) e as instituições sociais que se consolidam acordadas com a história de uma determinada cronotopia. A escola é uma dessas instituições sociais, logo sua existência tem a ver com a maneira como a sociedade se organiza e também é organizada em uma dada época e em um dado espaço.

Uma escola, organizada e coordenada por um paradigma instituidor e instituído sob a ótica positivista, por exemplo, possuirá características que tenham a ver com os pensamentos positivistas, logo será uma escola racionalista, centrada no dito discurso científico, voltada à exacerbação da objetividade em detrimento da subjetividade.

Boaventura de Sousa Santos (2001), em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, assinala que existem, na atualidade, quase que de maneira coexistente, dois grandes paradigmas. Um que ele intitula como sendo *dominante* e outro que ele intitula como sendo *emergente*. Ambos relevantes para o que se discute neste artigo. O dominante, segundo Santos, está atrelado ao pensamento positivista do século XIX, por isso traduz a lógica daquele jeito de sentir e de pensar a vida. O emergente, de certa forma, refuta o dominante.

A tensão existente entre ambos gera uma espécie de crise do dominante e põe o emergente em situação de intensa reflexão. Sob a ótica do paradigma dominante, a educação escolar é racionalista e tecnicista, visto que entende a razão como a única e a legítima forma de compreender e explicar a vida e todos os seus desdobramentos. Sob a ótica do paradigma emergente, a educação escolar é interacional e dialógica, posto que entende a relevância fulcral das interações e dos diálogos para o processo ensino-aprendizagem.

Nos dias atuais, século XXI, época em que várias certezas ideológicas do século XX são postas em xeque e, muitas vezes, desmentidas, a educação escolar vive um momento de revisão epistemológica, ontológica, metodológica, conceitual e teórica. Michel Maffesoli (1997), no livro *Elogio da razão sensível*, assinala que o tempo de hoje é momento de reflexão contínua sobre as afirmações do tempo de ontem. Ou seja, o que se tinha como verdade absoluta e irrefutável no século XX, não se consolidou de modo totalizante no século XXI.

Desse modo, é possível dizer que, se a educação escolar, pautada sob a ótica do paradigma dominante, caracterizava-se pelo objetivismo, pela exacerbação da racionalidade, da fragmentação disciplinar, da separação teoria e prática, da supremacia da técnica em detrimento do político, da condenação ao erro cognitivo, da idéia de avaliação como mera mensuração, de currículo como grade de conteúdos, a educação

escolar, pautada numa visão de mundo emergente, revê pressupostos e princípios defendidos pelo paradigma dominante.

A revisão dos pressupostos e dos princípios permite e possibilita à educação escolar contemporânea reflexões mais amplas e plurais, evitando reducionismos e simplificações, evitando teorismos, racionalismos, objetivismos. A educação escolar sob a ótica do paradigma emergente entende que o processo de ensino e aprendizagem é algo de natureza complexa, logo interrelacional, dialógico, reflexivo. A educação emergente, digamos assim, tenta compreender a vida e tudo que dela advém como sendo uma ocorrência biológica, social, psicológica, antropológica e espiritual, logo compreende que todo organismo vivo, inclusive o ser humano, não é um projeto biológico, mas uma configuração complexa e dinâmica.

As diferenças existentes entre as formas de compreensão e explicação da vida e de todos os seus desdobramentos do paradigma dominante e do paradigma emergente importarão sobremaneira à educação escolar de modo geral e à prática educativa realizada na educação escolar de modo mais específico. No tópico que segue, refletiremos sobre a construção de um modelo educacional amparado no paradigma emergente cujo objetivo central é não incorrer nos equívocos reducionistas do paradigma dominante.

3. A educação escolar e a transdisciplinaridade

Considerando que o paradigma dominante tende a negar a complexidade da vida e de todos os seus desdobramentos, a priorizar as explicações ditas científicas em detrimento das explicações ditas não-científicas, a fragmentar o todo em várias e diminutas partes, a propor a supremacia da objetividade em detrimento da subjetividade, a negar a relevância da fantasia, do imaginário, dos afetos, a educação escolar nele baseada também assim o é e procura, por meio de suas ações e estratégias, divulgar e perenizar tais ideários, visto que é neles que se fundamenta e se propaga.

Em seu livro *Escola e Democracia* (2009), Demerval Saviani diz que a educação escolar sob a ótica do pensamento positivista pode ser entendida como uma educação cujo objetivo é redimir pecados e erros dos seres humanos. A educação redentora é uma educação reducionista. A educação redentora se institui sob a visão de mundo que se fundamenta nos pressupostos e princípios defendidos pelos positivistas do século XIX e pelos estruturalistas do século XX. É uma educação cuja base são os ideários defendidos pelo chamado paradigma dominante.

A transdisciplinaridade, uma abordagem de natureza reflexiva, cuja base epistemológica é a não-redução sobre toda e qualquer ocorrência da vida, refuta a lógica-mestra instituída e instituinte do e no paradigma dominante, posto que não compreende e nem explica a vida sob a ótica de reducionismos. A visão de mundo transdisciplinar se ampara em três pilas teóricas, conceituais e metodológicas: a) a vida é complexa; b)

existem níveis de realidade diversos e c) existe um terceiro incluído que precisa ser compreendido para além do simplismo cientificista.

O prefixo trans significa aquilo que está entre, através e além. Nesse sentido, é diferente dos prefixos multi, pluri e inter. A palavra transdisciplinaridade quer dizer a possibilidade de inter-relacionar a disciplina, de atravessar a disciplina e de ir além da disciplina. O próprio conceito do que é disciplinar se altera. Se numa visão positivista, disciplinar é aquilo que especifica conhecimento; numa ótica transdisciplinar, disciplina possui conceituação mais plural. O disciplinar não implica a fragmentação do todo em pequenas partes, não implica separar a teoria da prática, não implica a supremacia do objeto em relação ao sujeito, não propõe que a existência e a materialidade do conhecimento sejam exógenas à história humana.

A educação transdisciplinar pretende compreender e explicar o conhecimento como uma ocorrência reflexiva, logo uma ocorrência interrelacional, espécie de fenômeno caracterizado pelo intenso diálogo entre as mais diversas partes que constituem o todo. Numa perspectiva transdisciplinar, o todo não é o somatório das partes e nem a junção das partes de maneira sobreposta, mas a interação constante e intensa entre as partes que constituem o todo. As partes do todo não se separam de modo estanque e definitivo, mas se alimentam mutuamente e de modo interdependente.

Para a transdisciplinaridade, a vida não é simples, mas complexa, visto que a vida é uma teia, uma rede, uma conexão, um diálogo, uma espécie de construção constante e incessante, alterável, dinâmica, pulsante, não reduzível a explicações simplificadoras, não passível de determinismos. A vida é algo que se constitui de diversas referências e de diversas dimensões. Não se diz que a vida é sempre a mesma coisa todo o tempo, a vida se altera dependendo de quem a contemple e a materialize. Numa palavra, a vida é *in vivo*.

Para a transdisciplinaridade, existem muitos níveis de realidade, portanto não se deve falar em “realidade”, mas em “realidades”. A existência de vários níveis para a realidade faculta mudanças importantes em torno dos conceitos epistemológicos, teóricos, conceituais e metodológicos. A pluralidade de realidades permite e possibilita a existência de hermenêuticas diversas e plurais, logo evita o autoritarismo de verdades absolutas, a simplificação dos discursos hegemônicos e a visão equivocada de que existe supremacia de uma cultura sobre outra cultura.

Os axiomas físicos que dizem: $a \text{ é } a$; $a \text{ é } \neq b$ e a e b jamais poderão ser uma só coisa ao mesmo tempo e no mesmo espaço propõem que haja um terceiro excluído: aquele que não existe, visto que a e b não serão jamais uma só coisa no mesmo tempo e no mesmo espaço. Segundo uma visão transdisciplinar, a e b poderão ser uma só coisa no mesmo espaço e no mesmo tempo, logo o axioma que trata do terceiro excluído não se mantém de modo inquestionável. A lógica do terceiro incluído tem base na teoria de Planck sobre o *quantum*.

A lógica do terceiro incluído permite uma séria reflexão sobre o conceito de identidade, hoje, muito discutido nos debates sobre educação inclusiva, sobre currículo escolar, sobre *bullying*, sobre diferença, sobre diversidade cultural, de gênero, de etnia, de idade, de sexo. O terceiro incluído desmonta a lógica identitária e traz à tona a reflexão sobre o que é “padrão”, o que “não é padrão”, o que é “certo”, o que é “errado”, o que “é”, o que “não é”. A lógica reflete sobre a existência de duplos para toda e qualquer afirmação, por isso refuta preconceitos e exclusões.

As três pilstras basilares da transdisciplinaridade interferem (in)diretamente no conceito de conhecimento que se construiu no Ocidente. Conforme a educação transdisciplinar, conhecimento é um processo de interação constante e intensa entre variáveis dinâmicas e complexas que se retroalimenta de modo recursivo. Conhecimento tanto é aquilo que a razão produz e explica, como é aquilo que a emoção produz e explica, é algo que não se reduz a referências deterministas e nem à dimensão univalente. A educação transdisciplinar admite e prega a existência de conhecimentos amparados em multireferências e multidimensões, conhecimentos tanto escolares como não-escolares.

É possível dizermos que, ao contrário da escola chamada redentora (positivista), a escola transdisciplinar não quer corrigir pecados ou redimir erros, antes, porém, entende que os erros auxiliam a busca da verdade e explica que a verdade é uma ocorrência endógena ao pensamento humano, por isso só existe pelo e no imaginário, pela e na linguagem. Numa perspectiva transdisciplinar, a educação escolar é uma construção humana e, por isso, é fruto do tempo e do espaço no qual é instituída e institui. A escola transdisciplinar, desse modo, ocorre no instante social e histórico no qual a visão de mundo transdisciplinar institui e é ao mesmo tempo instituída.

Não se devem determinar espaços cronológicos para a gênese do que é transdisciplinar, todavia, de um ponto de vista didático, podemos dizer que o transdisciplinar, como conceito e metodologia, surge com as problemáticas apresentadas pela visão disciplinar positivista. Hilton Japiassú (1996) explica que a segunda metade do século XX deflagra uma espécie de crise do saber objetivista, posto que reflete sobre a veracidade dos pressupostos e dos princípios defendidos por esse dito exclusivo saber. A transdisciplinaridade vem à tona no instante em que a disciplinaridade começa a se esgotar enquanto única hermenêutica sobre o que é *episteme* e sobre o que é *doxa*.

Teria sido Jean Piaget, em 1976, quem pela primeira vez, em público, tratou do termo transdisciplinaridade, apontando a transdisciplinaridade como sendo uma evolução da interdisciplinaridade, logo uma forma de melhor lidar com as problemáticas surgidas no Ocidente depois da terrível e fracassada Segunda Grande Guerra Mundial. A idéia de Piaget era propor metodologias de trabalhos científicos amparadas em organizações conceituais para além dos reducionismos de qualquer disciplina. Era, segundo Piaget, o momento de haver diálogo entre os saberes e tais diálogos gerariam as possíveis soluções para possíveis problemáticas.

Na ótica de Piaget, era muito importante que as disciplinas entrassem em diálogo e, por meio da troca de conceitos, teorias e metodologias, conseguissem alcançar resultados que a fragmentação disciplinar não conseguira ao longo de séculos de existência. O desejo

de Piaget em relação à interdisciplinaridade na formação dos estudantes universitários no segundo quartel do século XX acorda com a proposta de educação para o século XXI apontada por Edgar Morin (2001) no seu livro *Sete saberes necessários à educação do futuro* e ambos, tanto Piaget quanto Morin, a despeito de suas divergências, estão acordados com uma visão de educação diferente da educação positivista, logo querem uma outra forma de episteme que não a tratada por Comte e por Spencer.

4. A prática educativa sob a ótica transdisciplinar

A prática educativa é uma ação/reflexão/ação de difícil delimitação e de difícil conceituação. Ou seja, a prática educativa, por sua própria natureza, não é reduzível facilmente. Talvez porque seja, sem qualquer sombra de dúvida, um instante de pulsante tensão entre seres humanos, e os seres humanos, por mais opressivos e oprimidos, são complexos em demasia. Em outras palavras, a prática educativa, mesmo quando fundamentada numa visão de mundo positivista, possibilita refutações sobre ela mesma e sobre aquilo que gera. Nesse sentido, a prática educativa é como a vida, *viva e*, sendo *viva*, se altera sempre.

No entanto, mesmo sendo a prática educativa uma ocorrência de difícil redução, ao longo da história da educação brasileira, encontramos muitos exemplos de tentativas de reduzir a prática educativa. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2000) explica que a prática educativa pode ser uma ação mecânica, irreal e pouco democrática, visto que entende o/a estudante como sendo um depositário vazio e apto a receber informações oriundas do depositante. A prática educativa bancária é criticada por Freire, posto que ela não consegue compreender o processo ensino-aprendizagem como sendo uma ação/reflexão/ação complexa e dinâmica.

A crítica de Freire é fundamentada nas mais diversas experiências vivenciadas por ele durante o período em que analisou e refletiu de modo intenso sobre uma prática educativa que, no lugar de querer moldar o/a estudante, lhe propusesse aprender a partir de suas próprias experiências, de suas próprias necessidades, de seus desejos, de seus interesses. Freire queria uma educação libertadora e libertária, uma educação que não se reduzisse a teorias vazias, mas almejasse libertar quem dela fizesse parte e libertar ao tempo que também era, ela mesma, libertada de amarras absolutistas.

Em seu livro *Filosofia da Educação*, Cipriano Luckesi (2003) explica que Comenius², quando trouxe à discussão sua educação sobre tudo e para todos, propõe, por contraditório que seja, uma prática educativa reducionista, visto que entende que a função do ato educativo é menos refletir e mais redimir, é mudar comportamentos, com vistas à conformação harmônica com um suposto mundo social e coletivo também harmonioso.

² Johannes Comenius. Importante educador do século XVII. Autor de obra inestimável para a educação moderna: *Didática Magna*. Aqui no Brasil, a obra foi publicada em português pela editora Martins Fontes. Sugerimos a leitura do livro de Comenius.

A prática educativa é reduzida a uma ação sem reflexão, a uma estratégia impositiva de natureza exógena ao sujeito da aprendizagem.

Comenius, embora quisesse uma educação sobre tudo e para todos, queria fazer da educação uma forma de padronizar comportamentos a partir das teorias religiosas que defendia. A prática educativa, nesse caso, seria usada para fazer com que quem dela participasse entendesse as leis divinas e procurasse segui-las de modo incontestado. A aceitação das leis cristãs e a conformação a elas garantiam aos estudantes a necessária redenção, a necessária e importante aprendizagem prevista de modo não contextual.

Nos anos de 1970, quando da Ditadura Militar no Brasil, época em que o índice de analfabetismo chegava a números alarmantes nas escolas brasileiras, houve uma tentativa de solucionar o problema da educação nacional por meio da equipação das salas de aula. As salas de aula passaram a ser equipadas com aparelhos que deveriam ser utilizados para a melhoria da prática educativa. A prática educativa era uma ação desassociada de problemáticas políticas, de questões coletivas. A simples existência dos aparelhos na sala de aula importava muito.

O período em que a técnica virou tecnicismo tentou transformar a prática educativa numa espécie de atitude centrada menos no ensino, menos na aprendizagem e mais nos aparelhos que mediarão tais processos. O tecnicismo é, de certo modo, o filho dileto do positivismo, portanto sua existência e materialidade na sala de aula querem dizer a existência e a materialidade de uma prática educativa organizada sob a ótica do que aqui tratamos como paradigma dominante, do que aqui estamos entendendo como hermenêutica redutora.

Como vemos, apesar de termos dito que a prática educativa, em função de sua natureza, é uma ação/reflexão/ação de difícil redução, constantemente, ao longo da história da educação, encontramos tentativas de reduzi-la, de compreendê-la e explicá-la de modo simplificador, de modo exclusivista. Entendemos que a transdisciplinaridade, considerando o que dissemos no tópico anterior, propõe uma compreensão e uma explicação sobre a prática educativa diferente dos exemplos que citamos nos parágrafos acima.

A prática educativa sob a ótica transdisciplinar tentará não reduzir, visto que em qualquer natureza de redução não há coadunação com a transdisciplinaridade. De acordo com Zabala (1995), o planejamento de ensino, a intervenção pedagógica e a avaliação da aprendizagem são três variáveis essenciais à prática educativa. Nesse sentido, como concordamos com Zabala, pensamos que uma visão transdisciplinar sobre a prática educativa irá interferir de modo (in)direto no planejamento de ensino, no currículo escolar e nos processos de avaliação da aprendizagem.

Numa visão de educação transdisciplinar, o planejamento de ensino é contextual, flexível, inter-relaciona teoria e prática, compreende que é menos importante o ensino e mais importante a aprendizagem, propõe diálogo entre os objetivos e os desejos dos alunos e das alunas. Numa visão transdisciplinar, o conceito de currículo escolar não se

restringe à visão de currículo como grade, como plano, como estrutura feita *a priori*, fragmentada, hierárquica, centrada em padrões identitários. Numa visão transdisciplinar, a avaliação não é vista como um exame, mas como uma ação de auxílio na melhor formação do/a aprendiz.

A transdisciplinaridade entende que o/a aprendiz é *biopsicoantropossocial*. Desse modo, a prática educativa assim também será. Elementos como afeto, emoção, valores éticos, ecologia, espiritualidade, pluralidade de saberes, serão constantes numa prática educativa transdisciplinar. Sob a ótica transdisciplinar, a sala de aula é uma cronotopia propositiva, onde tanto a socialização de saberes antigos quanto a produção de saberes novos se darão de modo dialógico e participativo, logo não se verão ações monológicas, centradas nos ideários reducionistas do tecnicismo.

O amor como uma experiência de libertação e de compreensão do outro será fomentado e trabalhado em todos os instantes da prática. O amor não deverá ser confundido com o pieguismo. O amor na sala de aula pode significar a capacidade de entender os limites e as possibilidades daquele/a que não somos nós mesmos/as. A prática educativa transdisciplinar, apesar de querer o amor presente constantemente no cotidiano da escola, não abre mão do necessário rigor científico no processo ensino-aprendizagem, pois entende que a interação de saberes requer estudo e seriedade tanto no ato de ensinar quanto no de aprender.

A prática educativa transdisciplinar, menos como uma resposta a todas as perguntas no que diz respeito à educação escolar e mais como uma hipótese de enfrentamento para a crise que se mostra no cotidiano da sala de aula, emerge como sendo, caso seja entendida de maneira adequada, uma opção coerente e passível de aplicação e alcance de excelentes resultados tanto de um ponto de vista individual quanto de um ponto de vista coletivo. Para finalizarmos, é importante que digamos que a prática educativa transdisciplinar não implica, em nenhum momento, a extinção da disciplinaridade na sala de aula, porém a revisão do que seja disciplinaridade e de qual seu papel na construção de conhecimentos.

A prática educativa transdisciplinar é, numa palavra, a ampliação/revisão dos conceitos defendidos pela visão de mundo positivista, com vistas a colaborar com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e de tudo que advém desse processo tanto em termos mais gerais quanto em termos mais específicos. A prática educativa transdisciplinar, em função de sua própria concepção sobre o que é a vida e o que é o viver, almeja ser materializada sob a regência de sentimentos bons e voltados para o bem de si mesmo e dos outros. A prática educativa transdisciplinar, sabemos nós, como diz a letra da música de Calcanhotto³, não quer pouco, mas *quer*.

5. Considerações finais

³ Adriana Calcanhotto. A música sobre a qual tratamos é chamada “Minha música” e encontra-se no cd de nome A fábrica do poema.

Ao longo do texto, procuramos demonstrar a relação existente entre educação e visão de mundo. Nossa intenção foi fazer notar que a educação escolar não é neutra, mas repleta de ideologias e de intenções atreladas a um dado modelo ideológico. Percebemos que dependendo da visão de mundo, o modelo de sociedade se altera e também altera o modelo de educação.

Alterando o modelo de educação, conseqüentemente será alterada a prática educativa. Nesse sentido, percebemos que há uma inter-relação entre modelo de sociedade, modelo de educação e prática educativa. Tal interdependência impede que vejamos a sala de aula como uma cronotopia isolada da sociedade e da história que essa sociedade constrói.

Foi possível percebermos que a educação e a transdisciplinaridade possuem uma relação profícua de interesses mútuos. A transdisciplinaridade é entendida como uma abordagem holística/sistêmica/complexa que não deve ser confundida como multi, pluri, interdisciplinaridade. A confusão poderá fazer com que a transdisciplinaridade não seja entendida na sua proposta.

Por último, vimos que a prática educativa transdisciplinar é uma alternativa à crise que discutimos ao longo deste artigo. A prática educativa transdisciplinar trará ao processo ensino-aprendizagem uma dinâmica que lhe permitirá ir para além do reducionismo positivista e de todas as suas variações históricas e sociais.

Como já dissemos no tópico 1 deste artigo, sugerimos para maior aprofundamento da temática a leitura de nossa tese de doutorado, como também os textos apresentados no tópico 6 – referências. A leitura de tais textos, sem bem realizada, ajudará certamente o/a estudante no aprofundamento da temática aqui abordada.

6. Referências Bibliográficas

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A Literatura na Sala de Aula**: uma alternativa de ensino transdisciplinar. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação da UFRN, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIANÇA, Amâncio et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo**. São Paulo: Letras e Letras, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **Sete Saberes à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Triom, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOMMERMAN, Américo et al (Org.). **Educação e Transdisciplinaridade II** . São Paulo: UNESCO/USP/CETRANS/TRIOM, 2002.

VALLE, Lilian do. **A Escola Imaginária**. Rio de Janeiro: LP&M, 1996.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.