

Dialética Marxista e Interdisciplinaridade: implicações epistemológicas¹

César Augusto Soares da Costa²

Resumo: *Este artigo aborda as relações entre a interdisciplinaridade e dialética a partir do horizonte educacional. Assim, serão analisados os vínculos que unem interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica crítica e suas reais implicações no debate epistemológico contemporâneo. Conseqüentemente, tal problemática confere a interdisciplinaridade à luz do enfoque dialético materialista uma nova configuração epistemológica que certamente, influirá num redimensionamento para o papel do educador face às mudanças conceituais que o cenário interdisciplinar traz ao mundo acadêmico e a discussão educacional, social e política contemporânea.*

Palavras-chave: *Educação, Dialética, Interdisciplinaridade.*

Introdução

A discussão atual sobre a questão da interdisciplinaridade, sobretudo na educação, tem sido marcada desde uma concepção meramente epistêmica (ASSMANN, 1998a; 1999; MORIN, 2000; 2007; 1996). Assim, o sentido da educação só pode ser vista se abordada enquanto manifestação prática. Pois o discurso concreto é aquele pronunciado por uma prática histórica configurada socialmente (GADOTTI, 1983). Da mesma maneira, cabe assinalar que é na prática que se opera a síntese entre teoria e realidade (SEVERINO, 2004). Pensado neste horizonte, o que podemos dizer da realidade educacional sob ótica de pensamento interdisciplinar crítico? Sabemos que a noção de fim da história fracassou dentro dos países

¹ Agradecemos a leitura crítica bem como as sugestões e contribuições do Prof. Dr. Agemir Bavaresco (PPG-Filosofia/PUCRS) para um melhor delineamento deste trabalho.

² Sociólogo e Pesquisador. Doutorando em Educação Ambiental/FURG, Membro do Laboratório de Investigações em Educação Ambiente e Sociedade/LIEAS-UFRJ. E-mail: csc193@hotmail.com

dominantes, pois velhas questões surgem sob novos enfoques e ajustes históricos; como o capitalismo que a cada dia apresenta suas novas contradições, ou o marxismo e sua atualidade em afirmar que as condições que originaram as desigualdades permanecem as mesmas: a permanente luta de classes!

O objetivo do nosso artigo é procurar estabelecer uma tentativa de recriação de uma dialética aberta aos problemas sociais, educacionais e éticos do cotidiano à luz do paradigma interdisciplinar crítico, histórico e complexo e sua contribuição na construção do sujeito crítico. Tal problemática que incitamos, deve abarcar uma dialética educacional que não deve perder seu horizonte compreensivo; ser motor de prática, campo de reflexão sobre o social e o político, a qual tornaria sua ação impossibilitada.

Vejam os a seguir, um breve exame da dialética materialista na história bem como seu Método.

1. A Dialética

Na Grécia antiga, a “dialética” expressava uma maneira específica de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Foi Sócrates um dos maiores dialéticos da Grécia. Utilizando-se da dúvida, precedendo por análises e sínteses, elucidava os termos das questões de disputa, fazendo surgir a verdade no qual ele era apenas um investigador, um provocador e o discípulo o verdadeiro descobridor (GADOTTI, 1983).

Lao Tsé, autor da obra *O Livro de Tao* é considerado o “autor” da dialética, não porque tenha sistematizado suas leis, mas por ter incorporado à doutrina, o *princípio da contradição*. No sentido que chegou até nossos dias, como lógica da natureza, dos homens, do conhecimento e da sociedade, a *contradição* começou com Zenão de Eléia. Zenão ficou conhecido por considerar a dialética como uma “filosofia da aparência”.

Outro autor pré-socrático relevante que está no começo da origem da dialética é Heráclito de Éfeso. Para Heráclito, a realidade é um constante devir, onde prevalece a luta dos opostos, sendo um se transformando em outro. Ele é autor de uma frase célebre: *não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez, o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos mudado.*

Para Gadotti (1983, p. 16):

A questão que deu origem à dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas. Na visão metafísica do mundo, à qual a dialética se opõe, o universo se apresenta como um aglomerado de coisas ou entidades distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais coisas ou entidades. A dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas uma com as outras.

Segundo o filósofo Platão, a dialética é um método de ascensão ao inteligível, método de dedução racional de idéias. Para ele, a dialética era uma técnica de pesquisa aplicada mediante a colaboração de duas ou mais pessoas, procedendo por perguntas ou respostas. O conhecimento deveria surgir do encontro, da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento.

Na visão de Aristóteles, a dialética era apenas um auxílio da filosofia. O Estagirita reduzia a dialética à atividade crítica, não sendo um método para se chegar à verdade, mas sim, a aparência da filosofia, uma lógica do provável. Considerava que o método dialético não condizia ao conhecimento, mas à disputa, à opinião, às provas.

A Filosofia medieval como e enquanto *serva da Teologia*, não demorou a condenar a dialética por desconhecer a onipotência divina, constituindo no período ao lado da retórica e da gramática como uma arte liberal, como modo de discernir o verdadeiro do falso.

Konder (1981, p. 9) alude que:

A concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história porque correspondia, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em amarrar bem tanto os valores e conceitos, como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente.

No período moderno a dialética foi considerada inútil, na forma em que se considerava Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a se incrementar, pois a dialética servia a silogismos, uma lógica de aparências como pensavam Descartes e Kant. A perspectiva trazida por Descartes em sua obra *Discurso do método* propunha regras para a análise, para atingir cada elemento do fenômeno estudado e a síntese. Mais tarde, Marx aponta também em seu método proceder por análise e síntese, aludindo a um *método de pesquisa* e um *método de exposição* em *O Capital*, mas não abordados detalhadamente nos limiares deste estudo. Podemos afirmar que através do *método de exposição*, Marx faz sua crítica!

A partir destas premissas, concebemos que o método dialético terá que dar lugar ao heterogêneo de suas contradições e apresentando-se ao ato de fazer-se inacabada ou incapaz de fechamento e de totalizações como muitos acusam, num viés teórico marcado às diferenças, aos acontecimentos e à subjetividade que não se encerre aos limites de uma razão abstrata e generalizante (FOLLARI, 2004). Ou seja, se quisermos compreender a história da ciência, não devemos abandonar a dialética, pois desta necessidade intrínseca, emerge a idéia de recuperarmos o movimento de conjunto pelo qual se desenvolve a sociedade, da qual nos exige o conhecimento da totalidade social (KOSIK, 1978). Mas antes de qualquer coisa, convém de modo breve, definir o que entendemos por dialética, ou melhor, de que dialética estamos nos referindo. Destarte, adotamos como referência de análise a dialética marxista. Pois

em Marx, a dialética não é apenas um método para se chegar à verdade, ela é uma concepção de homem, sociedade e da relação homem-mundo. Nesta conceituação entendemos que, no estudo do desenvolvimento de um fenômeno deve-se partir do seu conteúdo interno, das suas relações com outros fenômenos considerando o desenvolvimento interno dos mesmos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se cada fenômeno em ligação com seu movimento, em ligação e interação com outros fenômenos que o cercam (GADOTTI, 1983). Tomando a ciência como pressuposto que ela tem um aspecto limitado da realidade, a dialética possui por objetivo a compreensão do mundo em seu conjunto. Entretanto, a dialética não tem a pretensão de se separar da ciência, pois é através da mesma que ela pode atingir seu desenvolvimento, assim como sua superação.

A concepção dialética de Marx não separa em nenhum momento teoria (conhecimento) da prática (ação), do qual a teoria não deve ser tomada como um dogma irrefutável, mas deve orientar, servir de modelo para a ação (GADOTTI, 1983; SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Em consequência, a prática será o critério de verdade da teoria, já que o conhecimento surge a partir da prática e a ela se volta dialeticamente. Exemplo clássico vem expresso por Marx em sua *II Tese sobre Feuerbach*, onde assevera que a questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o caráter terreno de seu pensamento (MARX E ENGELS, 1977). Nesse caso, a transformação das coisas só é possível porque no seu interior coexistem forças opostas que tendem à unidade e à oposição, à lógica dos contrários, à contradição, lei fundamental da dialética.

Dentro do panorama traçado, surge a necessidade de repensar qual o sentido da dialética para o contexto educacional. Seria politicamente necessária; ou teoricamente não plausível? Estaria apta para enfrentar as práticas científicas vigentes? Uma concepção aceitável (embora não salvo à críticas), é que vivemos em meio a uma planetarização de formas, conteúdos e

identidades diversas sujeita a colagens se constituindo em categorias ambivalentes (HALL, 1999). Fato que incide numa perda nas possibilidades críticas e políticas de mobilização que por muito tempo foram cimentadas e fundamentais ante os processos capitalistas. Tendo assinalado isso, não pretendemos negar a totalidade (da dialética) como status teórico-político, mas sim relacioná-la à luz do horizonte interdisciplinar.

Seguindo a trilha de nossa exposição, veremos os horizontes entre interdisciplinaridade e educação.

2. Interdisciplinaridade e Educação: premissas históricas

Historicamente o movimento da interdisciplinaridade surgiu no continente europeu, principalmente na França e Itália, em meio à década de 60, quando os movimentos estudantis tinham como sua principal reivindicação um novo estatuto de universidade (FAZENDA, 1991). Tal questão apontava a alienação capitalista de algumas ciências, alienando a universidade dos problemas cotidianos e incitava o olhar dos seus alunos numa única e restrita visão de mundo. Frente a estes problemas, em 1961 propõe-se à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, orientando-os rumo à convergência, em vista da unidade humana presenciada nos momentos de pesquisa. Paralelo a estes estudos, realiza-se um colóquio promovido pela Universidade de Louvain em 1967 entre teólogos, filósofos e sociólogos, que visava aparelhar o leigo católico para a missão da Igreja no mundo e a pensar sobre o estatuto epistemológico da teologia.

No contexto latino-americano, tal posicionamento acerca da interdisciplinaridade aparece no ano de 1968 no México, em 1969 na Argentina, onde se discutia a cisão teoria/prática na falta de relevância social nos conteúdos curriculares. Assim, decidiam dar uma resposta estudantil a partir de um discurso que levava em conta uma crítica sobre seus significados. Havia a hipótese que esta nova forma de conceber o conhecimento daria lugar à superação de uma excessiva especialização, e outra, elaborando novos meios de vincular pensamento e prática dentro da estrutura social. Nesse

quadro, constatava-se que a ciência traria solução para as questões social que haviam de ser colocados por via da ação política (FOLLARI, 2004).

O termo interdisciplinaridade caracteriza-se pelo enfoque científico e pedagógico que se estabelece por um diálogo entre especialista de diversas áreas sobre uma determinada temática (ASSMANN, 1998). Conseqüentemente as dificuldades impostas por este paradigma, surgem no modo de fundamentar uma base filosófica acerca da interdisciplinaridade. Ou seja, configurar uma perspectiva mais próxima de interesses concretos, urgindo ao ponto de se colocar à serviço de problemas suscitados na realidade subdesenvolvida do Terceiro Mundo. Mas logo, permanece um ponto crucial: quando nos referimos ao fato de ligar conhecimento e prática, não seria necessário frisar a qual prática se ligará? Sendo assim, exigir que atividade seja socialmente válida dentro de um sistema talvez não seja de modo algum nocivo. O que queremos assinalar, é que se faz condição primordial uma interdisciplinaridade mais crítica e aberta ao encontro de suas possibilidades reais seria uma premissa fundamental nos seus horizontes.

Finalizando nossa reflexão, abordaremos a relação entre a interdisciplinaridade e práxis educacional.

3. Interdisciplinaridade: sujeito, crítica e práxis

Em relação à importância do conhecimento vinculado à prática (MARX E ENGELS, 1977), asseguramos que a prática produtiva dos homens está antropologicamente equacionada por expressar a coletividade. Pois a espécie humana é ímpar na medida em que se efetiva em sociedade (GADOTTI, 1983). Não se é humano fora de um tecido social constituinte como solo (base) de todas as relações sociais. Logo, o conhecimento não se estabelece a partir de nexos lógico-formais; ele se apresenta de maneira axiológica nos problemas de natureza ético-política (SEVERINO, 2004).

Do ponto de vista antropológico, o homem se constitui como um ser de relações (MORIN, 2007), mas a expressão destas relações não se dá simplesmente através de uma atividade mental. Ela se verifica na ação onde ganha efetividade, intencionalidade teórica, técnica e sócio-política. Com isso, queremos dizer que o viés da educação aponta para um processo de humanização (SCHAEFER, 1995) mediada pelas relações histórico-sociais da qual a interdisciplinaridade deve cumprir uma função. Pode-se observar que a prática interdisciplinar do saber deverá se constituir na face subjetiva e política dos sujeitos, onde o importante no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo!

No que concerne ao agir pedagógico, o saber não pode acontecer na fragmentação, deverá acontecer, sob perspectiva da totalidade e objetividade para situações de ensino como pesquisa. Este redirecionamento do sentido interdisciplinar do qual tentaremos elucidar, é sobretudo reflexão, é uma práxis concreta do homem enquanto historicidade e razão crítica. Sob este enfoque histórico-antropológico, como relacionaremos a interdisciplinaridade com a problemática ética? Que contribuição a interdisciplinaridade pode oferecer a uma razão crítica na Educação? Que fundamentos tornariam exequíveis?

Assim, a ética aparece como dimensão radical e se traduz como “filosofia primeira” no sentido de Lévinas (FIORI, 1992). Torna-se evidente, na concepção de Lévinas, ao defender a ética como “filosofia primeira”, ele procura vincular sua anterioridade com relação ao próprio ser. O problema que se impõe, não é a questão do Ser, mas sim a questão do Outro. O Outro, não como alteridade abstrata (vazia), mas sim singular, um outro que me interpela (ANDREOLA, 2003). Do mesmo modo, a experiência primeira do qual aludiu Lévinas não é, uma experiência ôntica, mas ética. Dentro destas colocações seria inevitável não recorrermos a duas contribuições relevantes relativos à esta problemática em linguagens aproximadas na *Pedagogia do Oprimido* (1993) de Paulo Freire e na *Filosofia da libertação* (1986) de Enrique Dussel. Como apelo à “responsabilidade do outro” e “pelo próximo”, este rosto (Outro) está concretamente, existencialmente, historicamente

marcado. O “outro”, de quem assinalam Lévinas e Dussel, é o outro com um rosto, o outro concreto, em milhões de rostos que carregam as marcas do sangue, os sulcos da fome e da humilhação. Estas posições, esses dois autores não fazem no nível das argumentações metafísicas, mas sim no plano humano das opressões historicamente estabelecidas. Em outras palavras, poderíamos falar numa ética da libertação como fundamentação ética e radical para a realização humana (DUSSEL, 1986).

Em escala planetária o progresso científico com suas descobertas está destinado a melhorar as condições de vida dos seres humanos. Do outro lado, os avanços científicos levantam graves questões éticas. Como esses problemas poderão ser respondidos, no nível teórico e no nível da ação, é um questionamento cuja resposta não pode ser dada somente pela ciência. Podemos pensar em autonomia da ciência com relação à ética? Partimos da concepção de que uma ciência para ser entendida como tal, somente se valida à medida em que o seu ser se justifica de acordo com um sentido de abertura para o humano, em suma, para a vida!

Um ponto a considerar nesta discussão, está no fato de muitos pensadores da atualidade terem despertado suas elaborações e trabalhos em torno das questões éticas e suas implicações (MORIN, 2000), a par dos problemas epistemológicos da complexidade. Se a ciência não pode dar uma contribuição às questões éticas, a Academia deve ter consciência que sua tarefa social numa realidade de exclusões não está sendo cumprida, já que a ciência e a técnica estão seguindo mais a “ética do mercado” do que um compromisso com o “direito das pessoas” (ANDREOLA, 2003). Aqui, novamente entre as relações entre ética, ciência e educação devem perpassar a integralidade do sujeito enquanto radicalidade primeira (LÉVINAS, 1998). Nesta perspectiva, voltamos a Freire, onde o autor alude que ciência e práxis humana devem atingir seus limites, cabendo avançar nos limites da transcendência e da fé. Em sua *Pedagogia da Autonomia* (1997), o educador nos alerta para o discurso globalizante do qual “sua ética” não é a do ser humano, sua ética é do mercado. Por sua vez, a única condição capaz de alicerçarmos uma

rebeldia contrária a este sistema, é a ética da solidariedade humana. Dessa maneira, Freire pensa ética e educação a partir de uma visão teorizada da prática, que embora não reduzida à experiência empírica, seja capaz de tencionar axiomas filosóficos e pedagógicos que, historicamente marcados, constituem dimensões intrínsecas para a responsabilidade política do educador. Logo, o autor procura fundamentar a educação epistemologicamente enquanto bases éticas e políticas, colocando em cena o sujeito não visto sob perspectiva metafísica, mas em sua própria condição histórica. Em suma, numa relação dialética com outros sujeitos (GHIGGI, 2003). O que novamente nos impele na necessária ação política no mundo para transformá-lo e, nessa direção impõe-se a coerência ético-política no diálogo verdadeiro (ZITKOSKI, 2007).

Frente a estas constatações, se pensarmos uma interdisciplinaridade mais aberta aos problemas éticos, humanos e políticos, não seria errôneo afirmar que os confrontos epistemológicos devem se materializar na medida em que, assumindo posições críticas, o educador deverá ter competência para disponibilizar as mais diversas informações ao mundo da sala de aula. Condição que dever ser orientada através de uma busca compartilhada nas pesquisas que possam trazer provocações e contribuições para as “demandas humanas”. Em outras palavras, queremos apontar para a busca de uma originalidade entre interdisciplinaridade e ética que dê vazão aos engajamentos histórico-políticos da realidade educacional latino-americana, bem como da construção de um pensamento vivo, crítico, humanístico e libertador na maneira de conceber a sociedade. Não se trata de propor uma subjetividade independente do saber, mas uma humanidade fundada na primazia do sujeito que não seja imperialista (no sentido manipulador, alienante) diante da alteridade, que não a reduza, muito menos não negue a exterioridade do outro (KUIAVA, 1998).

Embora, as perspectivas de diálogo apontem para uma articulação entre interdisciplinaridade e ética, ressaltamos que persiste uma série de posicionamentos que questionam esta direção que leva em conta a construção ética do sujeito na

educação. Para Hugo Assmann, o cenário epistemológico da complexidade é plural, e deve permanecer assim em prol das ciências (ASSMANN, 1999a). No seu entender, tece várias dúvidas acerca da importância prioritária das ciências humanas no debate e de qualquer modo, adverte que a epistemologia interdisciplinar tenha recusas em dialogar com uma hermenêutica, cujo sujeito carregue para dentro de sua análise uma antropologia coberta de elementos éticos e políticos. Ou seja, assevera que as alternativas hermenêuticas (RICOEUR, 1977) não sejam reduzidas à uma teoria social crítica, pois a discussão se torna difícil quando implicam pressupostos metodológicos numa “sujeitidade” interpretante e crítica (ASSMANN, 1998a). Daí surge o seguinte questionamento: que significa desistir de teorias hermenêuticas unificadoras e aceitar positivamente a coexistência de “múltiplas verdades”, mas sem nenhuma certeza definitiva (PRIGOGINE, 1996)?

Segundo Assmann, a aceitação epistemológica do pluralismo teórico na ciência tem papel preponderante, para não dizer paradigmático, na educação do ser humano, assim como no diálogo ético-religioso. Para o autor, a visão do primado político, que incluía determinada concepção de homem, definido a partir de uma consciência política viciou o pensamento filosófico e social da América Latina. Sobre esta noção, prevalece a intenção de neutralizar ou descentralizar uma direção antropológica do ser enquanto racionalidade. Mas tal horizonte não desvincula o papel do sujeito em relação à uma abertura ética (além de si) para uma limitação pouco pretensa, limitada e acrítica da realidade? Se Assmann (1998a) nos aponta que estamos nos aproximando de um tipo de pensamento radicalmente transdisciplinar, que implica uma disposição teórica e uma atitude prática diante da vida e do mundo, como podemos refundamentar o conhecimento a partir de uma ética-política isenta do sujeito (BAVARESCO, s/d)?

Tais propostas expandem também o interesse por desenvolver um *paradigma de complexidade* para o conhecimento, que Edgar Morin (2000) considera um novo método para o saber. Não se trata de buscar o conhecimento geral nem uma teoria unitária, mas sim de encontrar um método

que detecte as ligações e articulações. Trata-se de recusar a simplificação abstrata, aprender a aprender, num contexto que integra ciência e arte, por meio de redes interdisciplinares, o uso de tecnologias de simulação (vídeo, computação), e a conversação (redes de telecomunicações), incorporando assim a estética à participação social (CARBONELL, 2002). Conseqüentemente, as alternativas e a construção social da ciência e o não registro de uma única verdade são fenômenos que introduzem a necessidade de levar em conta questões éticas de política (KUNG, 1992), responsabilidade e liberdade. Existem histórias plurais e o mundo tornou-se complexo, onde as respostas não são diretas nem estáveis (HALL, 1999). Tempo que também pode ser entendido como criativo pela abertura de novas potencialidades, incluindo a reflexão de como emergimos como sujeitos, de como somos participantes dos processos assim como das contradições sociais.

4. Considerações finais

Após estas reflexões presentes em nosso texto, ainda persistem algumas indagações, perspectivas (e provocações) à serem respondidas pelo debate epistêmico: Em que medida o paradigma da complexidade poderá contribuir na educação a partir da relação entre dialética, ciência e interdisciplinaridade, e quais seriam estas implicações? De que maneira podemos relacionar a linguagem política ao processo de construção ética e antropológica da docência? Há indícios de atualidade? É possível uma totalidade docente que não leve em conta a tensão subjetiva e objetiva na formação de uma identidade? O grande objetivo de uma construção docente, não deveria ser a incidência de parâmetros éticos e críticos na formação dos educadores? Quais seriam as perspectivas para uma educação interdisciplinar que leve em conta as resistências pedagógicas no século XXI?

No campo epistemológico há necessidade de superarmos as formulações advindas da filosofia do sujeito como afirmam Jantsch e Bianchetti (2004). Para isso, é relevante contextualizar historicamente o advento da

fragmentação ocorrida e imposta pela divisão do trabalho. Ao mesmo tempo é preciso entender que a interdisciplinaridade ocorre na relação entre disciplinas. Para uma formulação crítica de interdisciplinaridade que caberia à formulações de educação crítica é preciso transformar a disciplina. De qualquer forma não é possível uma interdisciplinaridade sem a disciplina. No campo metodológico a problematização dos nexos entre a visão disciplinar e a práxis social deve ser revisitada (SILVA, 2009).

Portanto, a práxis interdisciplinar não se resolve apenas no trabalho de equipe e ou em parceria simplesmente como assinala Fazenda (1991). A sociedade como um todo e o modelo de racionalidade nela constituído estão norteados pelos preceitos da fragmentação constituída historicamente. Portanto, a transformação metodológica tanto quanto a epistemológica se correlacionam com a dialética entre indivíduo e sociedade em suas potencialidades de mudança social. Para a ciência e a educação a mudança social que engendraria a efetividade da interdisciplinaridade esbarra na organização do trabalho capitalista.

Além da forma de organização permear a subjetividade, também, é traço decisivo de toda materialidade do sistema social. A materialidade do sistema necessita de análises para entendermos este contexto a fim de refletirmos sobre o impacto que a interdisciplinaridade pode gerar numa organização escolar, com seus tempos, hierarquização de conteúdos, distribuição de aulas, avaliação do ensino e do trabalho do professor (SILVA, 2009). Mais profundo que este impacto é o fato de que este professor ligado a disciplina com todos seus preceitos constituídos na racionalidade moderna tenha que transformá-la.

Ao buscar a interdisciplinaridade vinculada à *educação crítica* é preciso ter visão crítica da própria ciência. Nesse processo de busca pela mudança paradigmática da interdisciplinaridade e educação crítica é necessária a construção de mediações (SILVA, 2009). Portanto, ser interdisciplinar é reconhecer-se dentro de um processo em construção, sendo pautados pela problematização da disciplina e dessa com suas interconexões sociais, culturais e ambientais.

Acima de tudo nessa construção interdisciplinar é preciso considerar a ação radical de coexistência entre intervenção humana e o ambiente.

Dentro deste enfoque preliminar consideramos que esta discussão em torno da relação entre dialética, educação e interdisciplinaridade seja mais abrangente, em se tratando que nos meios acadêmicos possam suscitar este debate. Tais reflexões que apresentamos, incitam para uma discussão atual pouco explorada dentro da filosofia da educação. Como entendemos o conhecimento dentro de um processo dialético, regido tanto de encontros, transformações e superações, apontamos que novas análises poderão trazer ulteriores provocações, perspectivas e re-conceituações quanto ao problema da interdisciplinaridade crítica na sociedade contemporânea.

Por fim, afirmamos que cabe aos processos de busca da interdisciplinaridade, dialética marxista e educação crítica refletirem sobre a dinâmica política necessária para a relação sociedade-natureza (SILVA, 2009) o qual sem esta dimensão torna o debate impossibilitado pela “negação da materialidade” contida nas relações sociais capitalistas.

Abstract: *This article discusses the relationship between interdisciplinarity and dialectic from the horizon of education. Thus, we will analyze the links that bind interdisciplinarity as critical pedagogical practice and its real implications in contemporary epistemological debate. Therefore, this problem gives the interdisciplinary approach in the light of dialectical materialism a new epistemological configuration that certainly will influence a scaling to the educator's role in relation to conceptual changes that scenario brings to interdisciplinary academic discussion and educational, social and contemporary politics.*

Keywords: *Education, dialect, Interdisciplinary.*

Referências Bibliográficas

ALVES, Railda; BRITO, Suerde; BRASILEIRO, Maria do Carmo. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme*, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

ANDREOLA, Balduino. Ética e solidariedade planetária. In: ANDREOLA, Balduino; DALLA VECHIA, Agostinho. (Orgs). *Ética, diversidade e diálogo na produção de referências para a Educação*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 17-37.

ASSMANN, H. *Reencantar à Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. *Metáforas novas para reencantar a educação*. São Paulo: UNIMEP, 1998.

BAVARESCO, A. *O Cenário epistemológico da modernidade e as novas configurações epistêmicas*. s/d.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSHI, Ari. Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSHI, Ari (Orgs.). *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 11-24.

CARBONELL, Jaume. *A Arte de inovar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, César Augusto. Dialética marxista e interdisciplinaridade: contribuições ao debate ambiental crítico. Málaga (Espanha), Revista Dellos, v. 5, n, 2012. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/delos/13/casc.pdf> Acesso em: 1/5/2012.

COSTA, C; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Interdisciplinaridade, dialética e ambiente: aproximações epistêmicas*. In: Anais do I Seminário Internacional de Educação em Ciências/SINTEC. Rio Grande: FURG, 2011.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Ética comunitária*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Ética da libertação na idade da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSH; Ari; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 127-141.

ETGES, N. J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A; BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e Política*. Porto Alegre: LP&M, 1992.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSH; Ari; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25-49.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: SILVA, Exequiel. *O professor e o combate a alienação imposta*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 1983.

GHIGGI, Gomercindo. Ética, autoridade e liberdade em Paulo Freire. In: ANDREOLA, Balduino; DALLA VECHIA,

Agostinho. (Orgs). *Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a Educação*. Pelotas: Seiva, 2003. p. 91-110.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

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

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUIAVA, Evaldo. Dialética e Alteridade. In: BOMBASSARO, Décio. (Org.). *Da habilidade humana em perscrutar o ente*. Caxias do Sul: UCS, 1998. p. 33-62.

KUNG, Hans. *Projeto de ética mundial*. São Paulo: Paulinas, 1992.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LADRIÈRE, Jean. *A articulação do sentido*. São Paulo: EPU, 1977.

LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1998.

LIBÂNIO, João. Batista. Diferentes paradigmas na história da teologia. In: DOS ANJOS, Márcio Fabri. (Org.). *Teologia e novos paradigmas*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 35-48.

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUKÁCS, G. *A ontologia do ser social*. São Paulo: Ciências Humanas, 1970.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

MORAES, Maria Candida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007

_____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

_____. A noção de sujeito. In: SCHINITMAN, Dora. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artemed, 1996. p. 45-55.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS; Isabele. *Entre o tempo e a eternidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei. *Marxismo e Educação*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, Antônio. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. . In: JANTSHI; Ari; BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 159-175.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Márcio. *A filosofia da libertação a partir do contexto social da América Latina*. Roma: PUG, 1998.

SILVA, Luciana Ferreira. Reflexões sobre interdisciplinaridade e educação ambiental crítica. *Pesquisa em debate*, edição 11, v. 6, n. 2, jul-dez. 2009. p. 1 - 16.

SCHAEFER, Osmar. *Antropologia filosófica e Educação*. Pelotas, EDUCAT, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VEIGA NETO, A.J. *A ordem das disciplinas*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 1996.

ZANOTELLI, Jandir. *Ontologia do Diálogo*. Pelotas: Educat, 1996.

ZITKOSKI, Jaime. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: GHIGGI, Gomercindo, SILVEIRA, Fabiane; PITANO, Sandro (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva, 2007. p. 229-248.

