

# SÉCULO XXI: TEMPO DE PENSAR E AGIR INTERDISCIPLINARMENTE

## 21ST CENTURY: TIME TO THINK AND ACT INTERDISCIPLINARILY

### **João Clemente de Souza Neto**

Possui pós-doutorado e é doutor e mestre na área de Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Sociologia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (FNSM). Desenvolve pesquisas em ciências sociais e pedagogia social, com foco em infância, juventude, vulnerabilidade social e políticas públicas. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

*E-mail:* j.clemente@uol.com.br

### **Rosana Maria Pires Barbato Schwartz**

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestra em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É professora e pesquisadora na UPM desde 1990. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Possui atuação acadêmica e institucional relevante, incluindo comissões, núcleos de pesquisa e projetos premiados. Também participa de iniciativas nacionais e internacionais ligadas à equidade de gênero e cultura.

*E-mail:* rosanamaria.schwartz@mackenzie.br

### **Roger Muniz**

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Atua na área de educação com foco em interculturalidade e povos indígenas. Possui formação em artes e experiência em políticas públicas e projetos culturais voltados às comunidades indígenas. Atuou como assessor em órgãos públicos e participou da implementação de programas e comitês intersetoriais. Sua trajetória integra educação, cultura e ações comunitárias.

*E-mail:* rogermuniz@yahoo.com.br

### **Ricardo Lopes Dias**

Possui pós-doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e é doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Pesquisador com formação em Teologia, Antropologia e História. Atua nas áreas de antropologia, missiologia e pedagogia social, com foco em etnologia indígena,

identidade e direitos humanos. Integra grupo de pesquisa acadêmico e desenvolve atividades de extensão. Também promove cursos voltados à leitura e análise de literatura clássica.

*E-mail:* ricardolopes.dias@mackenzista.com.br

**Resumo:** Este artigo discute o pensamento e a prática interdisciplinar no século XXI como resposta à crise da fragmentação do saber, denominada “patologia do saber” ou cegueira do conhecimento. O objetivo é compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento, visto que os fenômenos sociais e a vida não ocorrem isoladamente, mas de forma interdependente. A base teórica do artigo recorre a autores como Edgar Morin, Ivani Fazenda, Georg Lukács, Paulo Freire, Hilton Japiassu, Marcel Mauss e Gersem Baniwa, com foco no conflito entre a racionalidade técnica colonial e o *nhandereko* (modo de vida tradicional do povo Guarani Mbya). A metodologia, de caráter etnográfico e qualitativo, envolveu observação participante e entrevistas semiestruturadas com membros das aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty, da Terra Indígena Tenondé Porã, situada no município de São Bernardo do Campo. Os resultados da pesquisa apontam que a educação indígena opera em uma dimensão de totalidade, na qual pensamentos e práticas são indissociáveis. Conclui-se que a interdisciplinaridade, como atitude ética e epistemológica, é fundamental para compreender e promover uma educação que respeite as diversidades e as autonomias dos modos de ser dos povos originários e das pessoas indígenas. Acreditamos que esta perspectiva de ser tem muito a contribuir para os processos de uma educação libertadora ou mesmo de uma Pedagogia Social.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. *Nhandereko*. Educação indígena guarani. Epistemologia. Diversidade cultural.

**Abstract:** This article discusses interdisciplinary thought and practice in the twenty-first century, as a response to the crisis of the fragmentation of knowledge, called “pathology of knowledge” or blindness of knowledge. The objective is to understand the contributions of interdisciplinary epistemology in the practice and production of knowledge, since social phenomena and life do not occur in isolation, but in an interdependent way. The theoretical basis of the article draws on authors such as Edgar Morin, Ivani Fazenda, Georg Lukács, Paulo Freire, Hilton Japiassu, Marcel Mauss and Gersem Baniwa, focusing on the conflict between colonial technical rationality and *nhandereko* (traditional Guarani Mbya way of life). The methodology, of an ethnographic and qualitative nature, involved participant observation and semi-structured interviews with members of the Kuaray Rexakã and Pinheiro Ty villages, of the Tenondé Porã Indigenous Land, located in the municipality of São Bernardo do Campo. The results of the research indicate that indigenous education operates in a dimension of totality, in which thoughts and practices are inseparable. It is concluded that interdisciplinarity,

as an ethical and epistemological attitude, is fundamental to understand and promote an education that respects the diversities and autonomies of the ways of being of native peoples and indigenous people. We believe that this perspective on being has much to contribute to the processes of a liberating education or even a Social Pedagogy.

**Keywords:** Interdisciplinarity. *Nhandereko*. Guaraní indigenous education. Epistemology. Cultural diversity.

## AS CONDIÇÕES SOCIAIS E CIENTÍFICAS PARA UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

O século XXI tornou-se, devido à sua complexidade, um tempo de fortalecimento do pensamento e da prática interdisciplinar. Esse fato exige uma revisão das bases epistemológicas sobre a humanidade e a natureza. A humanidade vive um crescente processo de fragmentação, disjunção e distanciamento entre teoria e prática, ordem e desordem, subjetividade e objetividade, natureza e cultura. Esse movimento requer uma reforma do pensamento e do paradigma explicativo e interpretativo do mundo atual. Pensar a interdisciplinaridade nesse contexto histórico desperta um conjunto de perguntas relacionadas à existência humana.

O que é o conhecimento? O que é a ciência? Como nascem e se produzem os conhecimentos e as ciências? O que é a vida? O que é a natureza? O que é a cultura? O que é a religião? Como essas questões são respondidas na história e na sociedade? De que forma a ciência e o conhecimento conduzem à humanização de si, do outro e do mundo? Como a vida e a história interrogam a ciência e vice-versa? Ainda, na busca de compreender a “lógica interna” dos movimentos históricos, perguntamo-nos qual é a melhor forma de ser, de pensar, de agir, de confabular e de conviver.

Para uma abordagem integral e complexa dos fenômenos sociais, temos que questionar em que medida a atitude interdisciplinar, como resposta à “patologia do saber”, pode constituir-se como um movimento ético e epistemológico de convergência da totalidade presente nas práticas e nos pensamentos educativos dos povos originários. Diante disso, emerge nosso objetivo de compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento, uma vez que os fenômenos sociais e a vida não ocorrem isoladamente, mas de forma interdependente. Tal objetivo se explicita melhor na análise da experiência do *nhandereko*, modo de ser tradicional do povo Guaraní Mbya. Nossa visão pressupõe a interdisciplinaridade como um movimento que deixa emergir a perspectiva da interação, da interdependência, do diálogo, da reciprocidade, da coexistência, da conexão, da visão sistêmica, do aprendizado significativo, do desenvolvimento de habilidades e da complexidade entre dois ou mais fenômenos, entre duas ou mais disciplinas acadêmicas e entre situações,

na busca pela compreensão e interpretação dos objetos de estudo, das manifestações humanas e da diversidade cultural, visando à superação da fragmentação. A interdisciplinaridade “pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (Fazenda, 2002a, p. 10).

Desde a Antiguidade, essas questões já estavam colocadas; como interpretar a realidade, a verdade e a vida em sua totalidade? No mundo grego, pensadores como Aristóteles, Platão, Sócrates, Pitágoras e Heráclito lançaram teorias sobre a imensidão do universo e da vida humana, cada um deles por um ângulo distinto, buscando interpretar o mundo.

## **AS TENSÕES ENTRE O PENSAMENTO FRAGMENTADO E O PENSAMENTO ARTICULADO**

Ao longo da história ocidental, uma das marcas da produção do conhecimento foi a crescente disjunção do saber, a qual “isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem” (Morin, 2005b, p. 11). Essa perspectiva levou filósofos e pesquisadores a interpretar os fenômenos sociais e físicos por ângulos excludentes, sem contradições, relações e perspectivas com outras formas de conhecimento e seus modos de existência. Esse processo histórico gerou a parcialidade, a especialização e a incompreensão da natureza do ser e de seus saberes.

Ao analisarmos a trajetória da disjunção, desde o pensamento clássico, chegamos até a modernidade, caracterizada pela racionalidade dialética, complexa e interdisciplinar, capaz de reintegrar a emoção, a arte, a ética e a vida na produção do conhecimento. Marx (2011), Lukács (2013), Kosík (1969), Gramsci (1978), Spinoza (2009), Vygotski (2022), Morin (2005b), Dussel (1977), Japiassu (1976), Fazenda (2005), Geertz (1973), Löwy (2013) e Freire (2021) propõem a superação de uma pseudociência fragmentária e excludente, assumindo um compromisso ético e incondicional em defesa da vida e da totalidade como categoria ontológica da história. Em síntese, o que recusamos é o reducionismo da ciência, do conhecimento e das linguagens, como costumam fazer as epistemologias de sustentação estritamente disciplinar. O modelo teórico que a diversidade cultural evidencia no século XXI deve se pautar pela perspectiva do “novo espírito científico” (Bachelard, 2008), delineado, a nosso juízo, pela interdisciplinaridade.

Na tradição filosófica ocidental, Heráclito acena para um paradigma da unidade dos contrários, em um processo dinâmico e contraditório, em fluxo constante. Pressupõe que todas as coisas fluem, de tal modo que um ser não se pode banhar duas vezes na mesma água.

[...] Heráclito representa a concepção dialética da realidade na genial imagem simbólica do mundo como fogos que se acendem e se apagam segundo uma lei, ressaltando, ao mesmo tempo, de modo particular, a negatividade do real: ao fogo, Heráclito chama “defeito e saturação” (Kosík, 1969, p. 42).

A concepção heraclitiana fundamentou a oposição de Aristóteles, cujo pensamento tende a não admitir “contradições de premissas [...]” (Correia, 2025, p. 77). A metodologia de classificação aristotélica está baseada em uma lógica binária, pautada pelos princípios da identidade entre o ser e a coisa (em que a coisa é o que é), da não contradição e do terceiro excluído (em que uma proposição é verdadeira ou sua negação é verdadeira, não havendo uma terceira opção ou meio-termo). Esse instrumento de interpretação e análise da realidade está presente até os dias de hoje (Levy; Gonçalves, 2016).

Na passagem da tradição filosófica ocidental para a modernidade, a balança pen-deu decisivamente para a supremacia do pensamento racional instrumental e a força da razão, como pilares do conhecimento e da interpretação da realidade. Essa predominância se deu em detrimento de outras formas de experienciar, conceber e interpretar o mundo. Nesse cenário, emerge um novo paradigma de fazer ciência que, paradoxalmente, ao avançar nas áreas disciplinares e no trabalho específico, fortaleceu por meio da especialização o isolamento e a fragmentação do saber (Morin, 2005a).

Uma questão complexa, nesse contexto histórico, foi a morte do sujeito. Tudo passa a ser determinado pelas estruturas sociais e instituições. O sujeito humano “se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia” (Foucault, 2002, p. 536). Entretanto, o pensamento dialético apresenta a ideia de que o homem faz a história e a história o faz, ou seja, a transformação advém das ações do sujeito em relação às dinâmicas das instituições. Aqui se coloca a pergunta: “Quem é o sujeito do conhecimento?”.

De fato, a pessoa humana é resultado de sua história, mas ela também produz história e, sobretudo, tem sua própria história de vida. A transformação de um indivíduo transforma seu entorno e vice-versa. A leitura fragmentada, positivista e disjuntiva da realidade separa os sujeitos de suas ações e da história, sob uma perspectiva transcendente e metafísica. A ideologia dominante é sempre a das ideias da classe dominante, e, portanto, o saber que tem força e que domina é o saber da classe dominante em detrimento dos demais saberes.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. [...] Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também

consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2021, p. 47).

A racionalidade positivista pode ser compreendida como uma expressão dessa dominação do pensamento que ignora “o condicionamento histórico-social do conhecimento” (Löwy, 2013, p. 26) buscou aplicar às ciências humanas o método das ciências naturais, tratando como prioridade fundamental a regra de “considerar os fatos sociais como coisas [...]” (Löwy, 2013, p. 36), de forma independente da vontade humana, distanciando o sujeito do objeto e ampliando cada vez mais as fatias estratificadas da realidade.

No contexto de distanciamento e ruptura com as dicotomias clássicas e o idealismo abstrato situado no século XVII, Spinoza (2009) surge como uma voz dissonante em relação ao cartesianismo. Para o filósofo, não há separação entre mente e corpo, pois ambos são atributos de uma única substância: “Não podem existir, na natureza das coisas, duas ou mais substâncias de mesma natureza ou de mesmo atributo” (Spinoza, 2009, p. 15). Vygotski (2022, p. 354), leitor atento de Spinoza, traz essa concepção para a psicologia soviética, afirmando que “Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana”. O que estamos tecendo é que a interdisciplinaridade é mais do que um método, constitui um compromisso ético com a vida humana, a natureza e a conjunção dos elementos. Na consciência humana, a historicidade da vida se manifesta como um tecido complexo que configura e interconecta os elementos, como a emoção e a racionalidade, a subjetividade e a objetividade, as certezas e as incertezas. Essa teia de relações se revela como uma experiência democrática dos elementos que a constituem.

A experiência vital da sobrevivência e do fundamento da existência de todo ser como uma totalidade integrada exige elementos como o ar, a água, a terra, o fogo e o alimento. Tais elementos dos níveis do ser compõem a integridade da vida.

[...] somente quando for possível afirmar o ser inorgânico como o fundamento de todo ser, sem com isso destruir no pensamento a constituição específica do ser orgânico e do ser social, quando tiver sido compreendida a diversidade dos modos de ser em sua indissociável associação e

simultaneamente em suas diferenças qualitativas, só então pode surgir uma ciência internamente unitária [...] (Lukács, 2013, p. 64).

Seguindo Lukács, não é possível considerar a vida do ser dissociada da natureza inorgânica, orgânica e social como foi considerado pela tradição filosófica positivista em seus domínios. A perspectiva ontológica de Lukács é a de não separação das partes, que são concebidas dialeticamente. O “salto ontológico” que propõe a indissociabilidade entre as partes desenvolveu-se historicamente, estabelecendo as conexões entre o sujeito, a natureza, a cultura, as estruturas sociais e econômicas (Lukács, 2013, p. 261).

A existência não é apenas uma decisão racional em oposição ao racionalismo estrito; podemos dizer “existio, logo penso” ou “sinto, logo sou”. A humanidade encontra-se associada à natureza e às relações estabelecidas ao longo de sua história de vida, em seu modo de vida.

O pensamento dialético, nascente em Hegel e avançando em Marx até os nossos dias, é a tentativa de superar as disjunções e compartimentalizações modernas. Reiteramos que o sujeito é, dialeticamente, produto e produtor da história, ele faz a história e a história o faz; afinal, ninguém é livre fora das circunstâncias nas quais se encontra. A liberdade e a vida estão, portanto, circunscritas aos contextos de cada relação social: “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade [...] pois não são eles quem escolhem as circunstâncias” (Marx, 2011, p. 22).

Ao enfatizar que os seres humanos fazem a história sob circunstâncias dadas, Marx aponta para a complexidade dos fenômenos físicos e sociais e para a necessidade de análise de uma realidade complexa. Nesse sentido, o século XX presenciou pensadores que iniciaram um debate vigoroso para romper com o reducionismo na interpretação dos fenômenos. Algumas obras fundamentais nos ajudam a compreender esse processo, como o *Existencialismo ou marxismo* (1979), *Dialética do concreto* (Kosík, 1969), *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* (Löwy, 2013) e *Concepção dialética da história* (Gramsci, 1978). Nessa direção, ressaltamos o trabalho de Hobsbawm (2011), que descreve as possibilidades de mudar o mundo a partir de uma avaliação da história, da teoria e da prática. Ele enfatiza a epistemologia dialética como um conhecimento que nasce da prática e da reflexão da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, e favorece a compreensão do mundo da aparência para a essência, do singular para o universal e do particular para a totalidade. Acreditamos que as exigências da história e da luta dos movimentos sociais evidenciam a necessidade de uma epistemologia interdisciplinar.

Nesses autores, encontramos indicadores para entender a produção do conhecimento, a finalidade do fazer científico, por que se faz ciência e qual é a epistemologia que dá conta da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. A nosso juízo,



a interdisciplinaridade concebe os fenômenos sociais como complexo de complexos (Lukács, 2018) ou, ainda, “concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” (Marx, 1982, p. 14). Finalmente, a interdisciplinaridade está situada em um contexto no qual os fenômenos sociais totais se inserem no conjunto das relações sociais e das contradições sociais (Gramsci, 1978, p. 42). Para interpretar essa realidade, torna-se preciso enfrentar suas contradições, antagonismos e paradoxos.

Ao situar o ser humano como sujeito histórico por meio da práxis, Marx lançou as bases para uma tradição intelectual que não separa o conhecimento da responsabilidade social. Essa discussão, que passa por Jean-Paul Sartre, Paulo Freire e Enrique Dussel, lembra-nos de que a ciência precisa ser produzida sob um compromisso ético incondicional na defesa da vida humana e do mundo.

Quando a ciência não se coloca a serviço da vida, quando ela se isenta do compromisso e da consciência ética, ambiental, corre o risco de tornar-se uma pseudociência, técnica fria e desvinculada da condição humana.

## EMERGÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade não surge apenas como método, mas também como uma postura ativa. Fundamentada na fenomenologia de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty, como na pedagogia de Paulo Freire, essa atitude busca observar o fenômeno humano por meio das figurações que orientam os modos de vida, em sua indissociável totalidade nos níveis inorgânico, orgânico e social, promovendo uma associação em vez da disjunção do pensamento.

Esse é o caminho trilhado por pensadores como Pascal, ao explicitar a importância da totalidade, Lukács, ao investigar a ontologia do ser social, Edgar Morin, sobre a relação entre a parte e o todo e o pensamento complexo, assim como Ivani Fazenda, ao definir a interdisciplinaridade como atitude. Os autores compreendem que o conhecimento deve refletir a tessitura complexa da vida, na qual tudo está relacionado e nada existe isoladamente. Essa visão é fundamental para compreender, em sua historicidade, o terreno histórico das práticas e dos pensamentos de uma memória originária e dinâmica que envolve a indissociável relação entre a natureza e a cultura.

A sociedade juruá pensa que sabe, mas não entende nada de natureza nem de nós, do nosso conhecimento. Eles não sabem e, por isso, desvalorizam a nossa forma de conhecimento. Eles não sabem da água, como ela funciona; nem da mata; nem de nós eles não sabem. Eles acham que sabem, mas eles não sabem. Porque, para falar a verdade, se formos falar de nós povos indígenas, tudo está ligado entre a natureza, as matas, os



rios, a terra. Tudo está ligado, então, não há como separar essas questões que nós não dividimos (Tukumbo, 2015, p. 53).

No contexto histórico de pensamento disjuntivo ocidental e desconhecimento dos pensamentos das sociedades indígenas, emergem as seguintes questões:

- Em que medida a atitude interdisciplinar, como resposta à “patologia do saber”, pode se constituir como um movimento ético e epistemológico de convergência da totalidade presente nas práticas e nos pensamentos educativos que figuram os povos originários?
- De que maneira podemos nos apropriar da experiência pedagógica do povo Guarani Mbya para uma melhor compreensão da interdisciplinaridade?

O desenvolvimento do pensamento científico na modernidade privilegia um tipo de produção de conhecimento em detrimento dos outros saberes, subalternizando, sobretudo, as epistemologias africanas e indígenas.

[...] este “pensamento selvagem”, que não é, para nós, o pensamento dos selvagens nem o de uma humanidade primitiva, ou arcaica, mas o pensamento no estado selvagem, diferente do pensamento cultivado ou domesticado, a fim de obter um rendimento (Lévi-Strauss, 1976, p. 252).

Esse pensamento domesticado voltado à produtividade resultou na construção de uma racionalidade como único caminho possível ao conhecimento. O pensamento válido era apenas o científico eurocentrado, como se não houvesse saber legítimo antes do paradigma científico da modernidade. Fora do mundo ocidental e eurocêntrico, nenhum outro saber seria válido.

No cenário acadêmico brasileiro, a resolução dessas complexas questões se traduz no crescimento de programas voltados à integração de saberes. A área 45 – interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) apresenta atualmente um conjunto de 388 programas, o que corresponde a mais de 12% do total de iniciativas vinculadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Essa representatividade evidencia sua contribuição expressiva para o fortalecimento da pós-graduação no Brasil e sua relevância estratégica no âmbito institucional da Capes e do fazer ciência. Desde sua criação, em 1999, o volume de propostas submetidas à área é crescente. A intensidade dessa demanda induziu um processo de expansão que culminou na necessidade de organização da área interdisciplinar em quatro câmaras temáticas: políticas e desenvolvimento de territórios; sociais, culturas e humanidades; engenharia, tecnologia e gestão; e saúde e biológicas. A estruturação em câmaras,

embora estabeleça uma divisão temática, favorece a atuação integrada, sustentada por critérios uniformes de avaliação e realização de plenárias conjuntas que contam com a participação de consultores e coordenadores de programas de pós-graduação de todas as áreas. Essa dinâmica organizacional reforça o caráter interdisciplinar, assegurando interfaces entre os diferentes campos do conhecimento.

O século XXI, com seus desafios globais, exige avançar nas questões em relação à sua compartimentalização estrita de conhecimentos. A fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, embora funcional para a especialização e o aprofundamento técnico, falha ao tentar compreender fenômenos complexos, os quais são emaranhados por uma teia de múltiplas determinações.

Neste século, o fortalecimento do pensamento e da prática interdisciplinar constitui, portanto, um imperativo epistemológico e ético. Consiste no reconhecimento de que a totalidade é maior do que a soma das partes e que a compreensão profunda reside na coexistência de diferentes perspectivas.

A interdisciplinaridade não deve ser compreendida como apenas uma palavra polissêmica, para responder a todos os males da sociedade, mas é uma perspectiva atitudinal e integradora, pautada pela junção que busca interpretar as complexas questões socioecológicas. O prefixo *inter* modifica a percepção e a prática da disciplina, pede convergência, interação, articulação, coesão, totalidade, complementaridade e cruzamento, evidenciando os “entre”, nem sempre perceptíveis e fora das análises e procedimentos (Souza Neto, 2001; Pombo, 2010). No *nhandereko*, o fortalecimento dos “entre” dificulta o congelamento do conhecimento e da cultura, em outras palavras, a “patologia do saber”.

A interdisciplinaridade estabelece uma relação dialógica e não de somatório, e isso não significa a ruptura das disciplinas, mas um diálogo permanente entre elas, distinguindo-se tanto da intersetorialidade quanto da multidisciplinaridade. Configura-se, assim, como uma alternativa para o aprofundamento e desenvolvimento de um conhecimento que reúne as melhores condições para interpretar a realidade e humanizar as relações. Em análise, representa a busca de compreender os fenômenos sociais sob a perspectiva da totalidade, e não de fragmentação.

A partir do I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado em 1970 na Universidade de Nice, com o apoio e promoção dos debates, seminários e colóquios promovidos pela Unesco (Alvarenga; Sommerman; Alvarez, 2005), e das contribuições de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade passou a ser compreendida como um processo de comunicação e de diálogo entre as disciplinas, não apenas uma troca de conhecimento, mas também uma prática e uma atitude voltadas ao desvelamento dos fenômenos sociais. A prática interdisciplinar pressupõe, portanto, uma intencionalidade integradora, e não uma perspectiva de separação.

Na década de 1960, Georges Gusdorf lançou um projeto interdisciplinar nas ciências humanas, que foi apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). [...] O desenvolvimento da interdisciplinaridade deu-se, inicialmente, na década de 1970, numa fase mais filosófica e humanista, focada na definição e na explicação terminológica (Ribeiro, 2025, p. 2).

A interdisciplinaridade não se reduz a uma concepção filosófica, ela é sobretudo uma práxis que pressupõe uma teoria filosófica. Portanto, concebemos a interdisciplinaridade como uma epistemologia que busca compreender, interpretar e aprofundar o sentido do agir humano. Enquanto a abordagem interdisciplinar tende a uma compreensão mais ampla da totalidade do real, o modelo disciplinar revela algumas insuficiências na interpretação dos fenômenos complexos.

Na verdade, o problema que pela palavra interdisciplinaridade se dá pensar tem a ver com um fenômeno característico da nossa ciência contemporânea. Uma clivagem, uma passagem, um deslocamento no modelo analítico de uma ciência que se construiu desde os seus começos como a procura de divisão de cada dificuldade no seu conjunto de elementos ínfimos, isto é, que partiu do princípio de que existe um conjunto finito de elementos constituintes e que só a análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo. Ora, é este modelo analítico, modelo que deu inegáveis frutos que não podem deixar de ser reconhecidos, que se estaria a revelar hoje insuficiente. E, se isto assim é, então, caber-nos-ia a nós, cidadãos do final do século XX começo do século XXI, dar conta de uma mudança muito profunda, de uma clivagem, de um deslocamento no modo de o homem fazer ciência. Mudança que viria ao de cima, que se daria a ver, em torno das questões da interdisciplinaridade para as quais não temos ainda estabilidade sequer de palavras, mas que já estão aí, em cima da mesa, como questões que importa pensar (Pombo, 2010, p. 15).

Essa insuficiência da simples decomposição em elementos ínfimos ignora as relações que os sustentam. Afinal, a reconstituição das partes não apreende a complexidade da totalidade. Pascal (1623-1662) estabelece o princípio de que é impossível compreender as partes desarticuladas do todo, assim como também compreender o todo desarticulado das partes. Nesse sentido, busca-se uma epistemologia que não fragmente o sujeito e o sentido da existência humana. O ser humano não se reduz ao

desejo, à massa corpórea, à racionalidade e não somente a um espírito, ele é uma unidade articulada em múltiplas dimensões. O sujeito humano é um ser complexo e não uma simples soma de suas dimensões.

Como poderia uma parte conhecer o todo? Mas a parte pode ter, pelo menos, a ambição de conhecer as partes, as quais cabem dentro de suas próprias proporções. Mas as partes do mundo têm todas tais relações e tal encadeamento umas com as outras que considero impossível compreender uma sem alcançar as outras, e sem penetrar o todo (Pascal, 1973, p. 59).

Justamente essa atitude de “penetrar o todo” que, a partir de uma leitura de Japiassu (1976), ou mesmo do seu mestre Georges Gusdorf, faz com que assumamos a interdisciplinaridade como uma exigência ética da ciência e do agir humano. A fragmentação e a disjunção do conhecimento científico produzem uma distorção, uma alienação na relação entre sujeito e objeto.

O pesquisador e o sujeito humano acabam tendo uma leitura distorcida, opaca, deformada, invertida da realidade e da existência humana. Talvez seja por essas razões que Morin (2003) propõe a reforma do pensamento, ou mesmo Japiassu (1976) cunha a discussão sobre a crise da ciência que, a nosso ver, nada mais é do que grandes interrogações agudizadas que a natureza e a existência humana colocam para a ciência responder.

Assim, a interdisciplinaridade como um “princípio de unificação e não unidade acabada” (Fazenda, 2002b, p. 29) reúne as condições necessárias aos cientistas e pesquisadores, como também ao sujeito humano, para atravessar as tempestades interrogantes do existir humano e da natureza. Em nossa análise, a compreensão cartesiana do mundo não é suficiente para compreender, interpretar e criar mecanismos para apaziguar as crises sociais, econômicas, ecológicas e humanas que vivemos. Superar esse limite exige reconhecer a fragmentação como uma forma de obscurecer a realidade.

Na busca de um conhecimento mais amplo, não será possível rejeitar outros modos de pensar e outras visões da natureza do mundo [...]. Refiro-me especificamente a culturas que foram excluídas, subordinadas e marginalizadas no processo de dominação colonial (D'Ambrosio, 2008, p. 5).

Essa exigência de reconhecimento de outras maneiras de conhecer dialoga com o pensamento de Japiassu (1976), para quem a interdisciplinaridade pode ser a cura para

uma ciência disciplinar aprisionada por múltiplas patologias. A interdisciplinaridade pressupõe integração, colaboração, articulação real entre as disciplinas e suas partes, construção de pontes e não distanciamento. Implica superação e não exclusão, não fortalece, a nosso ver, a lógica binária, mas sim a lógica da pluralidade e da multiplicidade.

Porque é o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura o pluridisciplinar e, por conseguinte, o interdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação [...] dos esforços e supõe certa integração das pesquisas (Japiassu, 1976, p. 45).

Nesse processo, a disciplina sai enriquecida e incorpora outros elementos que não foram percebidos ou capturados pelo especialista. Em uma perspectiva freiriana, a saída da fragmentação ou da patologia do saber está na práxis, na unidade entre teoria e prática, em uma atitude dialógica. O que se busca é uma compreensão coletiva da história, da realidade humana e da natureza.

Essas concepções nos ajudam a validar que a interdisciplinaridade constitui uma possibilidade de resposta às demandas sociais, especialmente para a compreensão dos fenômenos complexos, das diferenças e da diversidade. Conforme constata Fazenda (2005), diante desses fenômenos, há um reconhecimento hoje por parte dos pesquisadores e cientistas de que suas interpretações são insuficientes. Nesse sentido, precisamos aprender a acolher o saber de todos os outros diferentes campos de conhecimento e de produção de ciência em sua pluralidade e multiplicidade.

A especialização disciplinar se constituiu como uma forma de abdicar da perspectiva dialógica para possuir uma pretensão ditatorial sobre a verdade. O saber disciplinar distancia-se da complexidade do real, caindo em uma espécie de devaneio. Contudo, tomamos cuidado para não entender a interdisciplinaridade como uma panaceia para resolver as patologias da humanidade. Tampouco se pode permitir que a própria interdisciplinaridade seja ela mesma “disciplinar” ou tomada como propriedade de algum campo de saber específico.

No contexto nacional, a educação interdisciplinar, iniciada há décadas no Brasil, mediante marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conscientiza as novas gerações acerca da relevância de uma leitura múltipla da sociedade. No entanto, é como paradigma emergente (Santos, 1988) que a interdisciplinaridade aponta para uma revolução no pensamento diante da compreensão do outro, humano, subjetivo e complexo como é, não como racionalmente deveria ser. É na passagem de uma ciência que pensava o mundo como uma máquina,

quantificava e classificava o saber, para uma ciência humanística e que avança para uma ecologia de saberes para compreender o humano como um todo, que a interdisciplinaridade desponta como um paradigma científico. Uma mudança da forma de pensar a humanidade e seus mundos.

A interdisciplinaridade é um paradigma do modo de fazer ciência que se opõe às disciplinas, porém pressupõe que é somente no encontro dialógico da multiplicidade de seus olhares que a complexidade dos fatos pode ser mais efetivamente entendida.

Para Fazenda (2005), o tema da interdisciplinaridade no Brasil contribui para a construção do conhecimento teórico no campo da educação. Fundamentou-se em pesquisas, orientações e publicações sobre o cotidiano docente, ao longo de quase 30 anos. Nesse percurso, a “ação” do professor constituiu-se como elemento central de observações e registros. Esse conhecimento não se restringiu ao espaço escolar, seguiu na formação de professores e como uma abordagem do próprio processo investigativo, fazendo da pesquisa acadêmica uma atitude pedagógica orientadora.

Segundo a autora, a adoção de uma pesquisa interdisciplinar revela a importância de “discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas [...]” (Fazenda, 2005, p. 3), na constituição dos fundamentos teóricos e metodológicos desse conhecimento. Os diálogos estabelecidos pela pesquisadora na Europa e América do Norte, em busca de uma metodologia de pesquisa interdisciplinar, demonstram que as bases desses estudos estão, entre outros elementos, prioritariamente nas histórias de vida.

As distinções entre essa forma de realizar pesquisas interdisciplinares acabam por “desencadear outros atributos até agora não considerados nas pesquisas convencionais”, atributo este definido como uma marca pessoal: “A pesquisa interdisciplinar exige [...] a busca da marca pessoal de cada pesquisador [...] distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada” (Fazenda, 2005, p. 4, 8).

Nesse sentido, essa marca de uma pesquisa interdisciplinar permite uma singularidade de articulação em cada investigação. O modo de ensinar do professor está diretamente ligado à sua identidade, impossibilitando “uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (Nóvoa, 2007, p. 14). Essas práticas e reflexões docentes, ao conjugarem-se no encontro entre as disciplinas, possibilitam “enquadramentos conceituais e metodológicos” (Nóvoa, 2007, p. 19) que emergem do movimento de sua história de vida.

## **DIÁLOGOS ENTRE A INTERDISCIPLINARIDADE E A SABEDORIA ANCESTRAL**

Nessa possibilidade da interdisciplinaridade em articular as partes e estabelecer conexões, torna-se necessário dialogar com a antropologia existencial que se situa no sentido do fazer e do pertencer. Pertencer e fazer constituem o modo de ser guarani, o *nhandereko*, pois a educação indígena valoriza a relação indissociável e totalitária entre

os sujeitos, a comunidade e a natureza. Essa condição entre esses elementos fundamenta a própria condição humana a ser alcançada (*Jaguata Pyau*, 1998).

Mas a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropológicamente falando, expressão necessária de um sujeito coletivo, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. [...] Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas “sociedades” animais [...] a sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política, uma cidade (Fazenda, 2017, p. 34).

No entanto, para que essa prática individual não se reduza ao campo do poder, o elemento que constitui essa liga entre os sujeitos, a comunidade e a natureza é a cultura. Seja ela sintetizada pela escrita, pela oralidade, pela imagem ou pela arte, o que importa é que ela sempre expressa o modo de ser de um determinado coletivo, nela todas as partes são articuladas e integradas, e, por isso, é importante compreender o *nhandereko* – “referência de comportamento e valores que pautam a vida guarani nas aldeias e de acordo com os preceitos de sua espiritualidade” (Paulino, 2024, p. 132) – para, a partir dele, entender melhor a interdisciplinaridade. Nesta investigação apontamos que a interdisciplinaridade está circunscrita à prática da solidariedade, da humildade, da sabedoria, da contemplação, da experiência, da reciprocidade e da ética, e esses valores constituem a base atitudinal de uma ciência interdisciplinar.

Em certos contextos teóricos, as sociedades indígenas, embora tidas por simples em oposição às sociedades complexas e por primitivas em oposição às modernas, sob o antigo paradigma, por terem outras lógicas e significados para comércio, política, técnicas, família, direito etc., também evidenciam complexidade nas análises de seus fenômenos sociais, e, portanto, também precisamos de uma leitura interdisciplinar para compreendê-las em sua extensão. Ora, se é certo afirmar que a contemporaneidade, como modernidade na fase em que estamos, seja esta chamada de modernidade flexível, modernidade avançada ou mesmo de modernidade líquida, não pode prescindir do diálogo dos vários olhares disciplinares diante da complexidade de seus fenômenos, é igualmente certo afirmar que quaisquer comunidades ou grupos organizados diferentemente por outras lógicas, como já dito, têm a mesma necessidade de análise



porque também seus fenômenos sociais evidenciam uma complexa relação de instituições e pessoas. Os fatos são complexos:

Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas [...]. Nesses fenômenos sociais “totais”, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições [...] estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição (Mauss, 2008, p. 187).

A compreensão desses fenômenos em sua totalidade exige reconhecer a vida, os fenômenos sociais, naturais como complexos, articulados entre si, em que uma dimensão afeta e modifica a outra, nada e ninguém se constitui sem o outro, ou ainda, sem o terceiro elemento. Estamos em um século marcado pela complexidade e pela diversidade; nesse sentido, a interculturalidade e a interdisciplinaridade têm um diálogo permanente. No contexto da América Latina ou do Sul Global, o debate sobre a decolonialidade e a transmodernidade é fundamental para refletir e avançar na perspectiva interdisciplinar, o que exige um posicionamento ético e político do agir humano em relação à hegemonia do pensamento ocidental.

O conceito de interculturalidade, é central para a (re)construção de um pensamento crítico outro – um pensamento crítico de/a partir de um outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro, porque é concebido e pensado a partir da experiência vivida da colonialidade, ou seja, a partir do movimento indígena; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade; e terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta na geopolítica dominante do conhecimento que teve seu centro no norte global<sup>1</sup> (Walsh, 2005, p. 25, tradução nossa).

---

<sup>1</sup> “El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro – un pensamiento crítico de/desde otro modo –, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global.”

Esse contorno do pensamento dominante, a partir desse deslocamento da produção do conhecimento, permite compreender a vida social “outra” como uma práxis política. O conceito de interculturalidade assinala processos de construção do conhecimento, ele é pensado por meio da práxis política (cf. Walsh, 2006). Essa práxis política converge para a defesa histórica realizada pelos povos originários. Para Baniwa (2019, p. 41), os povos indígenas demandam o reconhecimento das lógicas plurais de seus saberes e conhecimentos, garantindo a autonomia e integridade de seus próprios processos educativos: “O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem garante aos povos indígenas autonomia para continuarem perpetuando seus sistemas educativos tradicionais, com seus métodos, cosmovisões, ontologias e epistemologias próprias”.

Em convergência com a busca por uma ciência unitária e humanizadora, em que o humano tem dificuldade para alcançar a sabedoria (*Jaguata Pyau*, 1998), Baniwa (2019) nos alerta que a interculturalidade, um dos princípios básicos da educação indígena, exige uma visão crítica da epistemologia colonial. Esta, fundamentada em uma racionalidade técnica que fragmenta o sujeito e o aliena e separa do mundo, promove práticas e pensamentos disjuntivos que operam na ruptura de uma educação originária.

Ao tecermos uma compreensão a partir do modo de ser guarani (*nhandereko*), buscamos evidenciar uma concepção singular de interdisciplinaridade. O paradigma do bem-viver dos povos originários proporciona um aprofundamento à perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a pedagogia indígena, a pedagogia da terra, a pedagogia do oprimido, a pedagogia social e as pedagogias dos movimentos sociais são por natureza interdisciplinares. Suas práticas são holísticas, totalizadoras, integradoras e dialógicas, orientadas para a totalidade do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade se realiza mediante o diálogo freiriano como um ato criador: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2021).

Ao denunciar a racionalidade antropocêntrica que hierarquiza a vida, Baniwa (2019) dialoga com a busca por uma “totalidade indissociável”, defendendo que o conhecimento deve emergir de contextos interculturais em sociedades pluralistas. Nessa relação de conhecimento e saberes, os processos metodológicos de assuntos complexos tornaram-se um imperativo interdisciplinar e ético de reconhecimento da existência em sua multiplicidade.

A ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados. [...] A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador.

O ponto principal da análise parte da percepção de que as propostas de diversidade, inclusão, diferenciação e interculturalidade, no âmbito das políticas públicas indigenistas contemporâneas, não foram suficientemente capazes, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas (Baniwa, 2019, p. 60).

Essa insuficiência entre o discurso oficial no âmbito das políticas públicas e a vida cotidiana evidencia a urgência de uma crítica epistemológica, capaz de reconectar a disjunção que isola o conhecimento das necessidades humanas. Ao assumirmos o compromisso interdisciplinar e ético e um compromisso incondicional em defesa da vida, e em suas dimensões, como afirma Baniwa (2019), a pesquisa torna-se um instrumento de reconhecimento e reposição de saberes. E para que ocorra de fato, a postura do pesquisador deve assumir contornos de uma atitude interdisciplinar.

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 1996, p. 84).

Ao adotar essa postura, a interdisciplinaridade extrapola a dimensão do método, auxiliando o pesquisador, o intelectual e o professor na construção de uma leitura integral da vida. Paulo Freire define esse processo como “visão de mundo”, aproximando-se, assim, do conceito de interdisciplinaridade. Os métodos de pesquisa, especialmente aqueles que analisam as formas do agir humano, devem possuir um olhar ampliado que permita encontrar o “outro” em sua realidade própria, sem projetar nele os desejos do pesquisador.

## O PROCESSO DA PESQUISA – *NHANDEREKO*, UMA BASE DE COMPREENSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Reforçamos assim nosso propósito de compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento. Consideramos que a melhor forma de evidenciar uma atitude interdisciplinar é por meio da experiência prática vivida pelo povo Guarani. Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo de base etnográfica baseado em relatos que contribuíram para a discussão sobre o entendimento da “patologia do saber” e para a compreensão do modo como as comunidades guaranis, como uma unidade articulada em múltiplas dimensões, constituem-se no mundo. O jeito de ser guarani expressa a sua existência estabelecendo as conexões para garantir a integridade da vida do sujeito em sua coletividade e da própria natureza.

Partindo da premissa de que o ser humano vive em “teias de significados que ele mesmo teceu”, assumimos uma postura analítico-interpretativa “à procura do significado” (Geertz, 1973, p. 4). No contexto deste artigo, analisamos as experiências e os significados vividos de sete entrevistados, focando a percepção e apropriação da educação indígena guarani específica, diferenciada, intercultural e multilíngue em relação ao *nhandereko* (o modo de vida guarani). Desses sete depoimentos, selecionamos dois entrevistados para uma análise aprofundada neste artigo.

As entrevistas foram semiestruturadas para apreender os sentidos que os Guarani atribuem à educação indígena, permitindo uma reflexão crítica sobre essa relação complexa e articulada. Assim, ao investigarmos as percepções dos indígenas nas aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty, buscamos compreender as práticas e os pensamentos dentro da teia de significados desse sujeito integral, buscando uma atitude interdisciplinar. A partir da leitura de Japiassu (1976) sob a orientação de Georges Gusdorf, compreendemos que o sujeito humano não pode ser reduzido a uma única dimensão. Enfatizamos que nessa cultura o ser humano emerge como um ser biocultural, na qual emoção e razão coexistem em síntese, numa perspectiva interdisciplinar.

Apresentamos e discutimos os dados empíricos construídos a partir da pesquisa de campo na Terra Indígena Tenondé Porã, especificamente nas aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty. Este trabalho utiliza como fonte a dissertação intitulada *Percepções dos Guarani Mbya sobre a educação escolar indígena em São Bernardo do Campo* (Muniz, 2025), realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Social (Gepeeps) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie entre os anos de 2023 e 2025. Ressaltamos que a pesquisa seguiu os protocolos éticos, contando com o consentimento livre e esclarecido obtido pelos participantes e pelas lideranças indígenas.

Este artigo é uma chamada de atenção de que é possível pensar juntos, existir juntos, conviver juntos, fazer juntos, andar juntos, estudar juntos, produzir conhecimento juntos, e proteger e transformar a vida juntos, evidenciar que não somos máquinas nem laboratórios, somos pessoas humanas. Os povos originários trazem alguns traços da possibilidade de existirem todos juntos, humanos e não humanos. Os depoimentos dos detentores desses conhecimentos que veremos a seguir trazem essa perspectiva e ao mesmo tempo colocam um desafio da possibilidade ou não de integrar os saberes indígenas com a produção do conhecimento científico; em outras palavras, integrar o modo de existir dos Guarani com o modo de existir dos não indígenas. A diversificação dos saberes é fortalecida pelo princípio da interdisciplinaridade, que constitui um território simbólico propício ao encontro entre diferentes conhecimentos, contribuindo para superar a fragmentação tanto do sujeito quanto do próprio saber.

Ser consciente desta complexidade existencial é extremamente importante porque possibilita, a meu ver, a compreensão. Quando se julga outrem, pretendendo vê-lo de uma maneira simples, de qualquer modo ele é visto mutilado... Uma vez que somos conscientes desta multiplicidade, uma vez que potencialmente temos em nós mesmos as coisas mais nobres... então podemos dizer: em certas circunstâncias, determinados seres tornaram-se pessoas ruins, pessoas que torturam, pessoas que cometem crimes; mas essas mesmas pessoas, em outras circunstâncias, não teriam desenvolvido essa potencialidade, e sim outras diferentes (Morin, 1997, p. 255).

Viver e existir pressupõe compreender e interpretar o mundo e a natureza. Enquanto a comunidade que entrevistamos comunica o seu jeito de existir pela oralidade, a nossa cultura comunica pela escrita, separamos a oralidade, a visualidade e a escrita. Uma atitude interdisciplinar, no entanto, não separa essas três dimensões, mas articula as múltiplas linguagens que emergem no cenário social: a oralidade, a escrita, a arte, o teatro, a casa de reza, a tradição. Estes constituem os marcadores sociais que se encontram na produção de um conhecimento integral.

Nesse encontro de saberes, que denominamos interdisciplinar, podemos observar no depoimento de Mirim, de 31 anos, uma das lideranças da comunidade Pinheiro Ty, que concluiu os anos iniciais do ensino fundamental em escola indígena, a sua relação com esse modelo educativo:

Acho que assim, quando a gente, eu da minha parte eu tentaria dividir o que é educação juruá, o que é educação guarani, eu tentaria colocar

uma parte ali uma parte para cá para poder encaixar bem na cabeça, como eu poderia usar as duas partes juntas, misturar entre educação guarani e educação juruá para a gente caminhar no caminho certo, para não atropelar as coisas também, às vezes eu me sinto perdido nessa educação guarani, educação juruá quando os dois não se encaixam, a gente precisaria encontrar onde é educação guarani e a educação juruá [...] (depoimento de 2024).

Esse desafio dialógico entre diferentes modos de ser e suas lógicas internas aparece no relato de Mirim, da aldeia Pinheiro Ty. Ao descrever a necessidade de “dividir” para “poder encaixar” e, posteriormente, “usar as duas partes juntas”, o entrevistado evidencia a dificuldade prática de operar na fronteira entre sistemas distintos de figuração do mundo: “A patologia contemporânea do saber traduz, na ordem do pensamento, a deficiência ontológica, doença talvez mortal de nossa civilização. Não se trata apenas de uma patologia do saber, mas de uma patologia da existência individual e coletiva [...]” (Japiassu, 1976, p. 23). O depoimento de Mirim revela que a fragmentação entre a educação juruá (não indígena) e a educação guarani é sentida como uma desorientação. Entretanto, sua busca pelo “caminho certo” reafirma a recusa da divisão, buscando por uma epistemologia da prática que permita a coexistência e a articulação dessas dimensões. Isso valida a ideia de que o conhecimento da educação só ganha sentido quando integrado à totalidade da vida do povo Guarani Mbya. Ivani Fazenda chama a atenção para o fato de que a interdisciplinaridade é uma atitude de vida, é um método para compreender a vida. Vejamos como Mirim aprofunda essa questão.

[...] muitas vezes a educação interfere muito nessa questão de como se fala [...] nessa questão de interferir mesmo na aldeia indígena, assim como na nossa língua, na nossa crença, o nosso plantio, de também respeitar mais assim um tempo, a gente tem um tempo de dividir as coisas, o tempo da lua, o tempo de pescar o tempo de caçar, eu acho que nessa questão deveria ter mais conhecimento também. Quando não há esse entendimento, eu acho que não tem, a gente não tem como entrar nessa educação, porque quando se for do juruá é mais difícil a gente entender. Porque o sistema é diferente, o sistema do juruá e do guarani é diferente, a gente deveria, o governo não sei se o Estado, precisaria entender como é o sistema guarani, assim como eles têm esse sistema deles [...] (depoimento de 2024).

O depoimento de Mirim evidencia uma relação com interferências entre a educação escolar e o *nhandereko*, que reside numa certa incompatibilidade entre os “sistemas” de pensamento. Enquanto a lógica instrumental é pautada por uma racionalidade técnica e fragmentária, a existência do modo de ser guarani é marcada por uma temporalidade associada aos ciclos naturais. Ao mencionar o “tempo da lua” e o “tempo da pesca”, o entrevistado anuncia a ideia de um sujeito articulado com o seu meio, reforçando a tese de Gusdorf de que o ser humano é uma totalidade indissociável de sua cultura e de sua crença. A “interferência” relatada sinaliza ainda uma educação que, ao ignorar essas múltiplas dimensões, insere-se no contexto que Japiassu (1976) define como uma patologia, um saber que, por não dialogar com a vida, acaba por fragmentar seu modo de ser, o *nhandereko*.

O segundo depoimento é de Krexu, professora guarani de 50 anos que possui especialização em Formação Superior de Professor Indígena pela Universidade de São Paulo (USP). Atuando há quatro anos como liderança na aldeia Kuaray Rexakã, em São Bernardo do Campo, ela propõe uma reflexão sobre a potencialidade da educação no fortalecimento do modo de vida tradicional na comunidade.

[...] crianças estudando na escola, aprendendo a ler e escrever e aprender da nossa cultura que é muito importante, como estamos fazendo hoje (oficina de cestaria) [...]. Para mim é importante para criança tá aprendendo nossa cultura também, porque só escrever, só escrever, só escrever na escola não vai aprender da nossa cultura, ler é importante também e tem que saber fazer do trabalho da nossa cultura, como estamos fazendo hoje, porque criança precisa aprender fazer tantas coisas [...] isso xeramõi sempre fala para gente, como a gente tem escola diferenciada, criança não precisa estar de cedo até cinco horas na sala, eles podem ficar na sala um dia e outros dias fazendo alguns trabalhos [...] ou ir nas casas para conhecer os amigos, xeramõi [...] juntar lixo, cuidar da higiene também [...] não é só escrever que é importante para as crianças indígenas, não precisa só escrever bem e falar bem, precisa de tudo, para eles pode crescer e aprender o que é para aprender para o futuro deles também, porque não é só hoje que eles vai estar criança assim, eles vão crescer também, vão querer casar, vão ter filhos, a gente, o que pode dar para eles oferecemos, apoio, xeramõi, com os pais sempre converso, é para o futuro deles, que eles podem aprender tantas coisas, não é só escrever nem só falar bem, aprender o trabalho também. [...] para as crianças, para o futuro deles é importante ter este estudo, para o futuro



que eles vão precisar, ir para cidade, para consulta [...] ou mesmo na reunião eles vão precisar né [...] (depoimento de Krexu, 2024).

O relato de Krexu, da aldeia Kuaray Rexakã, traduz a tese de que o sujeito humano é uma unidade articulada com múltiplas dimensões. Ao afirmar que “não é só escrever que é importante”, a entrevistada critica o reducionismo pedagógico que separa pela disjunção a mente do corpo e da cultura. Sua defesa de uma educação escolar que integre o aprendizado da escrita e o diálogo com os *xeramõi* (nossos avós) reflete o que Gusdorf denomina busca pela totalidade do humano. Para Krexu, a educação se realiza na práxis, no fazer, no cuidado com a higiene e no convívio comunitário, a fim de que a indígena criança se prepare para o futuro. Esse “precisar de tudo” é a expressão prática da complexidade discutida por Pascal (1973), a impossibilidade de compreender a parte, a indígena criança desarticulada do todo, do modo de vida guarani, o *nhandereko*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o conceito de interdisciplinaridade e para a noção sobre *nhandereko* que determina o jeito de ser dos Guarani, podemos dizer que a noção de interdisciplinaridade está para além de uma troca ou de uma interação com uma ou mais disciplinas. Requer alguns condicionamentos da condição do existir humano, como a capacidade de aprender e de conviver, de dialogar com as diferenças, de escutar o sofrimento e a dor do outro de forma qualificada, de aprofundar-se no compromisso com a existência humana. Todos os seres vivos têm o direito de existir e de se desenvolver de forma sustentável, garantindo uma pedagogia do bem-viver.

Um dos desafios da interdisciplinaridade é não cair no processo de reificação na produção dos fenômenos materiais e simbólicos. A patologia da sociedade do século XXI é que tudo é fragmentado, disciplinado e se transforma em mercadoria, e a vida humana e a natureza acabam não tendo nenhum valor. A novidade de um estudo profundo dos Guarani, sem entrarmos em um romantismo, é a tríade, tão desconhecida e desvalorizada pelos não indígenas, que eles estabelecem entre a natureza, a existência humana e a produção de sentidos, coisas que necessitam de reconhecimento e reposição. Elas ocorrem simultaneamente e não de forma fragmentada ou fetichizada, em um processo de relacionamento e interação que descongela e avalia permanentemente o seu modo de existir.

Neles se percebem as formas de resistência ao sistema burocrático, fragmentador e disjuntivo e a um pensar cartesiano, tecnocrata, para fortalecer um jeito humanizador de existir. Educação e cultura não se separam, elas coexistem no sentido de a comunidade transmitir os seus valores e conteúdos para todos. Essa transmissão não

se dá de forma fragmentada ou escrita em um livro, mas no agir cotidiano do fazer, porque, para eles, o pertencer e o fazer não se separam.

A interdisciplinaridade é uma forma de olharmos para a história e descobrir onde começa e por que começa a disjunção, a separação; não é a volta ao paraíso, mas um retorno aos sonhos antigos. E na busca de compreensões coletivas e equivalentes das múltiplas concepções e práticas que falam e figuram o mundo, a epistemologia interdisciplinar como atitude pode ser compreendida como um horizonte recíproco de parceria em relação ao *nhandereko* no reconhecimento e na reposição sobre a produção de conhecimento do pensamento guarani e de sua legítima relação de sentido do agir humano indissociável ao mundo em que todos vivemos.

As ideias e práticas do *nhandereko* como forma de ser guarani falam de seus procedimentos dessa associação com as dimensões inorgânica, orgânica e social da vida, elaborando suas questões de existência e apresentando ao mundo, ou ainda a possibilidade no mundo em relação à redutora racionalidade técnica colonial, em sua utilidade imediata de todas as coisas. As figurações de pensamentos que estão na vida e no mundo dos povos indígenas, das diversidades, das pessoas, dos outros, também são como o *nhandereko*, a determinação do fio de consciência humana, tecendo as experiências democráticas que coexistem na complexa história da monarquia colonial e de dominação da história de nossa constituição. Nesse sentido, perguntamo-nos: “O que pode ser essa concepção e prática política do *nhandereko* em seu caminho social e histórico, diante da face multissecular disjuntiva e rentável presente em nossas vidas no século XXI?”.

O desafio da interdisciplinaridade consiste em não se deixar aprisionar pela limitação de uma razão indolente, exigindo dos pesquisadores um compromisso ético permanente com o desenvolvimento integral e sustentável de todos os seres vivos.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. T. de; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 9-29, set./dez. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sausoc/article/view/7154/8635>. Acesso em: 17 dez. 2025.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BANIWA, G. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- CORREIA, A. F. G. “A mais sólida opinião” (Met. I6, 1011b 13): observações sobre o princípio de não-contradição em Aristóteles (e Heráclito). *Revista Húmus*, v. 15, n. 45, p. 76-88, 2025. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/humus/article/view/150805/97526>. Acesso em: 7 dez. 2025.

- D'AMBROSIO, U. Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores. *Ideação: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste*, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4145/3190>. Acesso em: 28 dez. 2025.
- DUSSEL, E. D. *Filosofia da libertação*. México: Unimep, 1977.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002a.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002b. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zkedGe5p7rk-C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q=interdisciplinaridade&f=false>. Acesso em: 2 jan. 2026.
- FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. *Revista e-Curriculum*, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610119>. Acesso em: 14 dez. 2025.
- FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2017.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HOBSBAWM, E. *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- JAGUATA PYAU. Realização: Maria Inês Ladeira. Paraguai: Centro de Trabalho Indigenista, 1998. 48 min. Disponível em: [https://youtu.be/hIFh9PPBc8Y?si=CV\\_ZyojeC9GVLyJK&t=2014](https://youtu.be/hIFh9PPBc8Y?si=CV_ZyojeC9GVLyJK&t=2014). Acesso em: 2 jan. 2026.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.
- LEVY, L. F.; GONÇALVES, T. O. O professor de matemática: quem é? *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 60-82, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6025/4048>. Acesso em: 7 dez. 2025.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Planimpress, 1979.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2013.

- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. (v. 14).
- MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).
- MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional, Sulina, 2005b.
- MUNIZ, R. *Percepções dos Guarani Mbya sobre a educação escolar indígena em São Bernardo do Campo*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003254710>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- PASCAL. *Pascal*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores, v. XVI).
- PAULINO, C. M. de O. *Futuro melhor: valores, território e dinheiro entre os Guarani da TI Tenondé Porã*. 2024. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20949>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- RIBEIRO, C. A. C. A importância da Interdisciplinaridade na formação do atuário. In: SIMPÓSIO DE ATUÁRIA, 14., 2025, Recife. *Anais [...]*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Disponível em: <https://xivsimpac.com.br/wp-content/uploads/2025/06/A-IMPORTANCIA-DA-INTERDISCIPLINARIDADE-NA-FORMACAO-DO-ATUARIO.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: [https://revistas.usp.br/eav/pt\\_BR/article/view/8489](https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/8489). Acesso em: 10 maio 2026.
- SOUZA NETO, J. C. de. *Crianças e adolescentes abandonados*. Guarulhos: Expressão e Arte, 2001.
- SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TUKUMBO, K. *Guata Porã: belo caminhar*. São Paulo: CTI, 2015.

- VYGOTSKI, L. S. *Obras completas: fundamentos de defectologia*. 2. ed. Tradução Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022. (Tomo cinco).
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del Estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 21-70.
- WALSH, C. E. (org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.

**Recebido em:** 08.01.2026

**Aprovado em:** 23.01.2026