

**A INTERDISCIPLINARIDADE
COMO MOVIMENTO DE
RELIGAÇÃO CRÍTICA:
FUNDAMENTOS
EPISTEMOLÓGICOS,
TENSÕES INSTITUCIONAIS E
IMPLICAÇÕES FORMATIVAS
NA CONTEMPORANEIDADE**

**INTERDISCIPLINARITY AS A MOVEMENT OF CRITICAL RECONNECTION:
EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS, INSTITUTIONAL TENSIONS, AND
FORMATIVE IMPLICATIONS IN CONTEMPORARY TIMES**

Ciências Humanas · 09/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775613803](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775613803)

Patrícia Luísa Klein Santos Brandão¹

Mariane Jungbluth Fiorentin²

Cleide Puhl³

Jaime André Klein⁴

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro⁵

RESUMO

Este artigo analisa a interdisciplinaridade como um movimento de religação crítica do saber diante da fragmentação que caracteriza as estruturas educativas e científicas na contemporaneidade. A pesquisa de natureza teórico-bibliográfica fundamenta-se nas contribuições de Ivani Fazenda, Yves Lenoir, Dermeval Saviani, entre outros, para discutir como a organização disciplinar, embora historicamente necessária ao rigor científico, consolidou fronteiras rígidas que resultaram no isolamento de campos interdependentes. O estudo argumenta que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como uma ruptura destrutiva ou negação da especialização, mas como um projeto intelectual e ético que reconhece a incompletude de todo saber e busca articulações consistentes entre diferentes áreas. No plano institucional, o texto aborda as tensões curriculares e as relações de poder que sustentam a compartimentação do conhecimento, diferenciando a interdisciplinaridade real de arranjos superficiais ou integrações meramente temáticas. A formação docente emerge como o eixo central para a efetivação desse diálogo, exigindo uma identidade profissional reflexiva que integre saberes técnicos, teóricos e da experiência. Por fim, conclui-se que a religação dos saberes constitui um horizonte permanente que demanda humildade epistemológica e compromisso social para enfrentar a complexidade dos desafios multidimensionais da sociedade atual.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Fragmentação do saber; Formação docente; Currículo; Epistemologia; Contemporaneidade.

ABSTRACT

This article analyzes interdisciplinarity as a movement for the critical reconnection of knowledge in the face of the fragmentation that characterizes contemporary educational and scientific structures.

This theoretical-bibliographic research is based on the contributions of Ivani Fazenda, Yves Lenoir, Dermeval Savini, and others, to discuss how disciplinary organization, although historically necessary for scientific rigor, consolidated rigid boundaries that resulted in the isolation of interdependent fields. The study argues that interdisciplinarity should not be understood as a destructive rupture or a denial of specialization, but as an intellectual and ethical project that recognizes the incompleteness of all knowledge and seeks consistent articulations between different areas. On an institutional level, the text addresses curricular tensions and power relations that sustain the compartmentalization of knowledge, differentiating true interdisciplinarity from superficial arrangements or merely thematic integrations. Teacher training emerges as the central axis for the effectiveness of this dialogue, requiring a reflective professional identity that integrates technical, theoretical, and experiential knowledge. Finally, it is concluded that the reconnection of knowledge constitutes a permanent horizon that demands epistemological humility and social commitment to face the complexity of current multidimensional challenges.

Keywords: Interdisciplinarity; Knowledge fragmentation; Teacher training; Curriculum; Epistemology; Contemporaneity.

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade caracteriza-se por interdependências cada vez mais evidentes entre dimensões sociais, culturais, científicas, econômicas e ambientais. Problemas como desigualdades estruturais, crises ecológicas e transformações tecnológicas aceleradas revelam que os fenômenos não se organizam segundo as fronteiras disciplinares consolidadas na tradição acadêmica. A realidade apresenta-se como tecido complexo de relações, no qual

múltiplas dimensões se entrelaçam. Nesse cenário, a fragmentação do conhecimento — ainda predominante nas estruturas educativas e científicas — passa a ser questionada não apenas por suas limitações metodológicas, mas por sua insuficiência diante da complexidade do real.

A organização disciplinar foi historicamente construída como estratégia de aprofundamento analítico e rigor científico. Ao delimitar objetos, métodos e linguagens específicas, possibilitou avanços significativos em diversas áreas do saber. Contudo, o mesmo processo que assegurou especialização também consolidou fronteiras rígidas entre campos que, na realidade concreta, tratam de fenômenos interdependentes. A especialização, necessária ao aprofundamento, tornou-se, em muitos casos, isolamento. É nesse ponto que emerge a interdisciplinaridade como resposta crítica à compartimentação do saber, propondo a religação entre campos distintos sem desconsiderar sua historicidade e relevância.

O debate sobre interdisciplinaridade, entretanto, não é linear nem consensual. O termo tem sido amplamente utilizado, muitas vezes de maneira genérica, o que contribui para sua diluição conceitual. Yves Lenoir alerta para a polissemia do conceito e para o risco de sua banalização quando passa a designar práticas heterogêneas e, por vezes, contraditórias. Ivani Fazenda, por sua vez, ressalta que a crítica à fragmentação não pode ignorar a trajetória histórica das disciplinas. Essas contribuições indicam que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como ruptura destrutiva ou negação da especialização, mas como movimento crítico que reconhece limites, tensiona fronteiras e busca articulações consistentes.

Nesse contexto, a problemática que orienta este estudo pode ser assim formulada: de que maneira a interdisciplinaridade pode constituir-se como movimento de religação crítica do saber na contemporaneidade, sem perder rigor epistemológico e sem se reduzir a arranjos superficiais? A formulação dessa questão parte do reconhecimento de que a religação dos saberes não é simples reorganização curricular, mas desafio que envolve fundamentos teóricos, estruturas institucionais e processos formativos.

O objetivo deste artigo é analisar criticamente os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, discutir as tensões institucionais decorrentes da organização disciplinar do currículo e refletir sobre as implicações formativas da conexão de saberes, especialmente no âmbito da formação docente. Busca-se compreender a interdisciplinaridade não como técnica pontual ou solução imediata, mas como projeto intelectual e ético que articula conhecimento, responsabilidade social e formação humana.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, com abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise crítica das contribuições de Ivani Fazenda e Yves Lenoir, bem como no diálogo com autores que problematizam a formação docente e a dimensão histórica do conhecimento, como Dermeval Saviani, Antônio Nóvoa, Maria Isabel da Cunha, entre outros. O estudo não pretende esgotar o tema, mas oferecer reflexão sistematizada que contribua para o aprofundamento do debate e para a construção de perspectivas mais integradas sobre o saber contemporâneo.

A partir dessa problematização, o texto organiza-se em três eixos articulados: os fundamentos conceituais da interdisciplinaridade, as

tensões institucionais relacionadas ao currículo e as implicações formativas no campo da educação. O percurso argumentativo parte da gênese epistemológica do conceito, avança para a análise das estruturas que sustentam a fragmentação e culmina na dimensão ética e profissional da formação docente. Mais do que defender a interdisciplinaridade como resposta pronta, este estudo busca compreender seus limites, seus desafios e suas possibilidades. Em tempos de complexidade crescente, talvez o desafio central não seja produzir mais conhecimento, mas aprender a conectá-lo com rigor, responsabilidade e consciência histórica.

2. INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO DE SABERES NA CONTEMPORANEIDADE: FUNDAMENTOS, TENSÕES E HORIZONTES ÉTICOS

2.1. A Gênese Conceitual da Interdisciplinaridade e Suas Matrizes Culturais

A interdisciplinaridade não surge como modismo pedagógico ou inovação metodológica circunstancial. Ela emerge de uma inquietação histórica diante dos limites da fragmentação que marcou a organização moderna do conhecimento. À medida que as disciplinas se consolidaram como campos especializados, conquistaram rigor metodológico e profundidade analítica. Contudo, o mesmo movimento que garantiu precisão conceitual também produziu isolamento entre áreas que, na realidade concreta, se entrelaçam continuamente. O avanço da especialização revelou, paradoxalmente, a insuficiência da compartimentação diante de problemas complexos que atravessam múltiplas dimensões sociais, culturais e científicas.

Ivani Fazenda (2008, p.13) observa que a interdisciplinaridade se coloca diante dos “problemas mais globais a que a sociedade nos impele e os saberes disciplinados, fragmentados, parcelados que são construídos”. Essa afirmação desloca o debate para além da técnica acadêmica e o insere no campo das demandas históricas. A fragmentação não é apenas questão interna à ciência; ela repercute na forma como a sociedade interpreta e enfrenta seus próprios desafios. Quando os saberes permanecem compartimentados, enfraquece-se a capacidade de perceber interdependências estruturais que caracterizam a contemporaneidade.

Reconhecer os limites da fragmentação, entretanto, não significa desqualificar as disciplinas. Fazenda (2008, p. 21) é enfática ao afirmar que não se pode negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. As disciplinas constituem construções históricas que possibilitaram avanços significativos na compreensão do mundo. A interdisciplinaridade, portanto, não se estabelece contra elas, mas a partir delas. Trata-se de movimento de articulação crítica que reconhece a importância da especialização sem absolutizá-la. O problema não está na disciplina, mas no fechamento que impede o diálogo.

Essa tensão entre especialização e totalidade pode ser compreendida também à luz da reflexão de Saviani (2005; 2009), que ressalta o caráter histórico do conhecimento. Para o autor, todo saber é produto de determinadas condições sociais e culturais. Ao perder de vista essa historicidade, corre-se o risco de naturalizar as divisões disciplinares como se fossem estruturas imutáveis. A interdisciplinaridade, nesse sentido, recupera a consciência histórica da organização do saber e convida à revisão crítica de suas fronteiras.

Yves Lenoir (2005, p. 3) contribui para esse debate ao afirmar que a interdisciplinaridade é noção polissêmica, frequentemente utilizada de forma ampla e imprecisa. Ao compará-la a uma “esponja” que absorve múltiplos significados, alerta para o risco da banalização conceitual. Se tudo passa a ser denominado interdisciplinar, o termo perde densidade analítica e rigor epistemológico. Essa advertência é fundamental para preservar a consistência do conceito e evitar seu uso meramente retórico.

Ao mesmo tempo, Lenoir (2005, p. 2) destaca que cada tradição cultural constrói sua própria relação com o saber. A interdisciplinaridade, portanto, não possui configuração universal e homogênea. Ela assume sentidos distintos conforme o contexto histórico, institucional e cultural. Essa compreensão impede generalizações simplificadoras e reforça a necessidade de análise situada. A religação dos saberes deve ser pensada à luz das condições concretas em que o conhecimento é produzido e transmitido.

Fazenda (2008, p. 17) amplia a discussão ao definir a interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca diante do conhecimento. Ao utilizar o termo atitude, desloca o debate do plano exclusivamente estrutural para o plano ético-formativo. A interdisciplinaridade não se reduz a reorganização curricular; ela envolve postura intelectual aberta ao diálogo e reconhecimento da própria incompletude. Essa dimensão atitudinal aproxima-se da concepção defendida por Maria Isabel da Cunha (2013), para quem o conhecimento profissional se constrói na interação entre teoria e experiência, exigindo abertura reflexiva permanente.

A distinção apresentada por Fazenda entre ordenação científica e ordenação social, inspirada em Fourez (FAZENDA, 2008, p. 18), reforça a ideia de que o conhecimento não pode ser compreendido apenas por sua coerência interna. A interdisciplinaridade articula rigor epistemológico e responsabilidade social. Não basta integrar conceitos no plano teórico; é necessário considerar as demandas concretas da sociedade. Nesse ponto, a reflexão de Saviani (2011) sobre a função social da educação converge com essa perspectiva, ao defender que o conhecimento deve possibilitar compreensão crítica das determinações históricas da realidade.

A gênese conceitual da interdisciplinaridade revela, assim, tensão permanente entre especialização e totalidade. A especialização continua necessária para aprofundamento analítico consistente, mas precisa ser situada em perspectiva relacional. A totalidade buscada não é homogênea nem totalizante; é construída a partir da interação crítica entre partes distintas. Trata-se de totalidade dinâmica, que reconhece diferenças e busca articulações possíveis.

Ao reconhecer a incompletude de todo saber disciplinar, a interdisciplinaridade convida à construção de pontes conceituais. Não dissolve fronteiras, mas torna-as permeáveis. Essa permeabilidade exige maturidade epistemológica e disposição para o diálogo. António Nóvoa (2022), ao discutir a formação reflexiva, ressalta que o conhecimento se fortalece quando submetido à crítica e à interação entre perspectivas distintas. Embora trate da formação docente, sua reflexão ilumina o debate epistemológico ao evidenciar que o saber se constrói no encontro e não no isolamento.

A interdisciplinaridade, compreendida como religação crítica do saber, inaugura horizonte que ultrapassa reorganizações superficiais.

Ela implica revisão das bases que sustentam a produção do conhecimento, reconhecendo sua historicidade e sua inserção social. Não se trata de eliminar as disciplinas, mas de superar seu fechamento, articulando-as em torno de problemas que demandam múltiplas abordagens.

Assim, no plano epistemológico, a interdisciplinaridade se apresenta como movimento exigente, que combina rigor conceitual e abertura ao diálogo. Ela parte do reconhecimento da fragmentação histórica, mas não a enfrenta por meio de negação simplista. Ao propor articulação entre campos distintos, preserva especificidades e constrói interações críticas. É justamente essa tensão entre preservação e abertura que prepara o terreno para o exame das tensões institucionais e curriculares que sustentam — e, ao mesmo tempo, desafiam — a religação do saber na contemporaneidade.

2.2. Fragmentação, Poder e Organização Curricular: Tensões Institucionais da Religação do Saber

Se, no plano epistemológico, a interdisciplinaridade se configura como movimento de religação crítica do saber, no plano institucional ela se confronta com estruturas historicamente consolidadas que sustentam a fragmentação disciplinar. A organização curricular, longe de ser mera estratégia pedagógica neutra, expressa escolhas culturais, políticas e epistemológicas que definem quais conhecimentos são legitimados e como são distribuídos socialmente. O currículo, nesse sentido, constitui-se como espaço de disputa simbólica, onde se estabelece o que deve ser ensinado, valorizado e reconhecido como saber legítimo.

Lenoir (2005) destaca que a forma como a sociedade seleciona, classifica e transmite o saber revela relações de poder. Ao estruturar o currículo em disciplinas estanques, cria-se não apenas uma divisão didática, mas uma hierarquização simbólica entre áreas consideradas centrais e outras tratadas como periféricas. Essa organização molda modos de pensar e de compreender o mundo, favorecendo leitura compartimentada da realidade. O estudante aprende, muitas vezes, a analisar fenômenos isoladamente, sem perceber suas inter-relações estruturais.

A crítica à fragmentação exige, contudo, aprofundamento histórico. Saviani (2011) demonstra que a organização do conhecimento na educação brasileira foi fortemente marcada por racionalidades técnicas e por políticas educacionais orientadas por demandas produtivistas. A ênfase em competências específicas e conteúdos isolados contribuiu para consolidar uma formação fragmentada, frequentemente desvinculada da totalidade social. A separação entre teoria e prática, nesse contexto, não se apresenta como escolha pedagógica ocasional, mas como expressão de um projeto histórico que tende a instrumentalizar o conhecimento.

Ao analisar esse processo, torna-se evidente que a fragmentação curricular não resulta apenas de opção didática, mas de uma lógica que privilegia eficiência técnica e controle administrativo. Quando o saber é reduzido a conteúdos operacionalizáveis, perde-se sua dimensão crítica e histórica. Saviani (2011) argumenta que a educação deve possibilitar ao sujeito compreender as determinações sociais que estruturam a realidade. Tal compreensão dificilmente se realiza por meio de conteúdos descontextualizados e compartimentados.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como contraponto crítico à racionalidade fragmentária. Ao propor articulação entre áreas, ela questiona o modelo que compartimenta saberes e enfraquece a compreensão histórica dos fenômenos. Não se trata de negar as disciplinas, mas de superar seu isolamento. A religação crítica do saber procura restituir ao conhecimento sua dimensão relacional, evidenciando que os fenômenos sociais não se organizam segundo fronteiras disciplinares rígidas.

A distinção estabelecida por Fazenda (2008) entre integração e interdisciplinaridade torna-se fundamental nesse debate. A integração pode ocorrer superficialmente, por meio da junção temática de conteúdos, sem alterar fundamentos conceituais. A interdisciplinaridade, ao contrário, exige diálogo real entre pressupostos, métodos e categorias analíticas. Trata-se de movimento mais profundo, que demanda revisão das bases que sustentam a organização curricular.

Lenoir (2005) alerta para os riscos das práticas pseudo-interdisciplinares — hegemonia, ecletismo e holismo — que podem esvaziar o conceito. Quando uma disciplina assume posição dominante sob o discurso da integração, reproduz-se hierarquia já existente. Quando conteúdos são apenas somados, sem articulação crítica, mantém-se fragmentação disfarçada. Quando se dissolvem fronteiras sem critérios, compromete-se o rigor epistemológico. Tais distorções evidenciam que a religação do saber exige equilíbrio entre abertura ao diálogo e consistência teórica.

A fragmentação curricular, portanto, não se sustenta apenas por tradição, mas por mecanismos institucionais que reforçam especialização isolada. Departamentos organizados por áreas

estanques, sistemas de avaliação disciplinarizados e políticas de financiamento segmentadas contribuem para manutenção dessa lógica. A interdisciplinaridade, nesse contexto, desacomoda o instituído, como observa Fazenda (2008), ao propor permeabilidade entre fronteiras historicamente consolidadas.

Entretanto, é preciso evitar oposição simplista entre disciplina e interdisciplinaridade. A especialização continua sendo condição para aprofundamento teórico e metodológico consistente. O problema não reside na existência das disciplinas, mas na ausência de diálogo entre elas. A religação crítica do saber reconhece a importância da especialização, mas recusa sua absolutização. Ao tornar as fronteiras mais permeáveis, amplia-se a capacidade de análise sem comprometer o rigor científico.

A ampliação dessa perspectiva permite afirmar que a interdisciplinaridade possui dimensão cultural mais ampla. Ela questiona modos consolidados de produção do conhecimento e convoca as instituições a repensarem suas práticas. Quando o currículo passa a ser concebido como espaço de interação entre saberes, abre-se possibilidade de formação menos compartimentada e mais sensível à complexidade do real.

Além disso, a reorganização institucional orientada pela religação dos saberes exige mudança gradual de mentalidades. Não basta alterar documentos curriculares; é necessário construir cultura acadêmica baseada na cooperação e na transversalidade. Essa transformação implica reconhecer que a complexidade dos problemas contemporâneos demanda múltiplas perspectivas analíticas.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, assume caráter político, pois questiona hierarquias e amplia espaços de diálogo entre áreas tradicionalmente isoladas. Ao propor revisão das formas de organização do conhecimento, desafia estruturas consolidadas e convoca instituições a reconsiderarem seus critérios de legitimidade. Trata-se de movimento exigente, que ultrapassa a reorganização superficial de conteúdos.

Assim, no plano institucional, a interdisciplinaridade revela-se como projeto cultural e político que articula rigor epistemológico e compromisso social. Mais do que reorganizar disciplinas, ela implica reconfigurar práticas, rever estruturas e construir espaços de diálogo sustentáveis. A religação crítica do saber, ao enfrentar a fragmentação curricular, reafirma que o conhecimento, para manter sua vitalidade, precisa ser constantemente rearticulado em função das demandas históricas e sociais da contemporaneidade.

2.3. Formação Docente e o Horizonte Ético da Conexão de Saberes

Se a interdisciplinaridade enfrenta tensões institucionais no currículo e desafia estruturas historicamente consolidadas, sua efetivação depende, sobretudo, da formação de sujeitos capazes de sustentar o diálogo entre saberes. É na prática docente que a religação crítica do conhecimento se concretiza ou se esvazia. Por isso, a formação docente ocupa posição central no debate sobre interdisciplinaridade, pois é no cotidiano escolar que os princípios epistemológicos se transformam em ações pedagógicas concretas.

Fazenda (2008) distingue com precisão a interdisciplinaridade científica da interdisciplinaridade escolar, ressaltando que a

finalidade da escola é essencialmente formativa. Diferentemente da ciência, cujo foco está na produção de novos conhecimentos, a educação básica tem como propósito formar sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade. Essa finalidade exige articulação entre saberes e superação da fragmentação que limita a leitura crítica dos fenômenos. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não é estratégia acessória, mas condição para que a formação se realize de maneira mais integrada e significativa.

Ao defender a articulação entre saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos, Fazenda (2008) amplia a compreensão da formação interdisciplinar. O professor deixa de ser mero executor de programas disciplinares e passa a ser sujeito que integra vivências, referenciais científicos e práticas pedagógicas. Essa integração requer reflexão permanente sobre o próprio fazer, pois a religação dos saberes não ocorre espontaneamente. Ela demanda consciência crítica sobre os limites e as possibilidades do conhecimento que se ensina.

Essa perspectiva encontra ressonância nas contribuições de António Nóvoa (1992; 2017), para quem a formação docente não se constrói pela acumulação de conteúdos, mas pela constituição de uma identidade profissional reflexiva e coletiva. O conhecimento profissional emerge do diálogo entre pares, da análise sistemática da prática e da partilha de experiências. Ao reconhecer o professor como produtor de conhecimento, Nóvoa reforça a dimensão profissional da interdisciplinaridade. O diálogo entre áreas só se sustenta quando os docentes possuem autonomia intelectual e reconhecem o valor da construção coletiva.

A religação dos saberes, portanto, não ocorre apenas entre disciplinas, mas também entre sujeitos. Quando a prática pedagógica se organiza de forma isolada, a interdisciplinaridade tende a reduzir-se a discurso. Ao contrário, quando há espaços institucionais de colaboração e reflexão conjunta, cria-se ambiente propício para que a articulação entre áreas se torne prática consistente. A formação interdisciplinar exige cultura profissional baseada na cooperação e no reconhecimento da interdependência entre saberes.

Maria Isabel da Cunha (2013) aprofunda esse debate ao propor uma epistemologia da prática docente. Para a autora, o saber do professor constitui-se na intersecção entre experiência vivida, reflexão crítica e fundamentação teórica. Essa concepção rompe com a racionalidade tecnicista que separa teoria e prática e aproxima-se da lógica da religação defendida ao longo deste estudo. Ao integrar diferentes formas de conhecimento, a interdisciplinaridade valoriza tanto o saber científico quanto o saber da experiência, reafirmando a complexidade do processo formativo.

Saviani (2005; 2009; 2011), ao enfatizar a necessidade de uma formação historicamente situada e crítica, contribui para ampliar a compreensão da dimensão política da religação dos saberes. Uma formação fragmentada tende a limitar a percepção das determinações sociais que estruturam a realidade. Ao articular conhecimentos em perspectiva histórica e social, a interdisciplinaridade fortalece a capacidade do professor de situar conteúdos em totalidades mais amplas, evitando reducionismos e simplificações.

A dimensão ética da interdisciplinaridade emerge com força nesse cenário. Fazenda (2008) destaca princípios como humildade, respeito e coerência, indicando que a articulação entre saberes exige postura aberta ao diálogo. A humildade epistemológica torna-se condição para reconhecer que nenhum campo disciplinar é suficiente por si só. Essa atitude não fragiliza o conhecimento, mas o fortalece, pois amplia horizontes e promove intercâmbio crítico entre perspectivas distintas.

Em um contexto marcado por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, a formação docente precisa preparar educadores capazes de estabelecer conexões significativas entre conhecimentos. A fragmentação curricular dificulta essa tarefa ao apresentar conteúdos desconectados e descontextualizados. A interdisciplinaridade, ao promover articulação e contextualização, favorece a construção de pensamento crítico e amplia a compreensão da complexidade contemporânea.

A consolidação de uma cultura interdisciplinar exige, ainda, condições institucionais que valorizem o planejamento coletivo e a formação continuada. A prática isolada, ainda predominante em muitos contextos escolares, limita o potencial da religação dos saberes. Quando o diálogo entre docentes é reconhecido como parte constitutiva do trabalho pedagógico, fortalece-se a identidade profissional e amplia-se a coerência do projeto educativo.

É possível afirmar, portanto, que a formação docente orientada pela religação crítica do saber contribui para fortalecer a autonomia intelectual do professor. Ao compreender os conhecimentos em suas inter-relações e determinações históricas, o docente amplia sua capacidade de análise, interpretação e decisão pedagógica. Essa

autonomia não se confunde com individualismo, mas expressa responsabilidade compartilhada na construção de uma educação mais integrada e consciente.

A interdisciplinaridade, entendida como horizonte formativo, reafirma o papel social da escola. Em uma sociedade marcada por múltiplas formas de fragmentação — do conhecimento, das relações e das experiências — religar saberes é também religar sujeitos e contextos. A formação docente que se orienta por esse princípio contribui para uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e comprometida com a construção de sentidos coletivos. Assim, a religação crítica do saber ultrapassa o plano conceitual e assume dimensão ética, profissional e social, consolidando o diálogo como princípio estruturante da educação na contemporaneidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a interdisciplinaridade, quando concebida como movimento de religação crítica do saber, ultrapassa a condição de técnica pedagógica ou arranjo curricular pontual. Ela se constitui como resposta intelectual e ética aos limites da fragmentação que marcou a organização moderna do conhecimento. A contemporaneidade, caracterizada por interdependências complexas e desafios multidimensionais, evidencia que a compartimentação disciplinar, embora historicamente necessária, mostra-se insuficiente para compreender a totalidade dinâmica do real.

Ao retomar os fundamentos epistemológicos da interdisciplinaridade, verificou-se que sua emergência não representa negação das disciplinas, mas reconhecimento de sua

incompletude. A partir das contribuições de Fazenda e Lenoir, tornou-se evidente que a religação dos saberes exige rigor conceitual e clareza quanto aos seus pressupostos. A crítica à fragmentação não se sustenta na dissolução das áreas, mas na construção de diálogo entre campos distintos, preservando suas especificidades e ampliando suas possibilidades interpretativas.

No plano institucional, constatou-se que a fragmentação não é apenas estrutura epistemológica, mas também expressão de relações de poder que organizam o currículo e legitimam determinados saberes. A interdisciplinaridade, nesse contexto, apresenta-se como desafio às hierarquias consolidadas e como convite à revisão das formas de seleção, classificação e distribuição do conhecimento. A conexão de saberes implica questionar centralidades estabelecidas e promover maior permeabilidade entre áreas tradicionalmente isoladas.

Entretanto, a efetivação da religação crítica do saber não se realiza exclusivamente por mudanças estruturais. Ela depende, sobretudo, da formação de sujeitos capazes de sustentar o diálogo interdisciplinar. No campo da educação, essa dimensão torna-se central. A distinção entre interdisciplinaridade científica e escolar evidencia que a finalidade da escola é formativa: formar sujeitos que compreendam a complexidade do mundo e atuem com responsabilidade. Nesse sentido, a formação docente emerge como eixo estratégico para que a interdisciplinaridade deixe de ser ideal teórico e se torne prática consistente.

A articulação entre saberes da experiência, técnicos e teóricos revelou-se condição fundamental para uma prática interdisciplinar coerente. Ao integrar essas dimensões, o docente amplia sua

compreensão e fortalece sua atuação pedagógica. A humildade epistemológica, o respeito ao saber do outro e a disposição para o diálogo configuram-se como princípios éticos indispensáveis nesse processo. A religação dos saberes não é apenas exercício cognitivo, mas compromisso humano.

Em um contexto marcado por incertezas e rápidas transformações, torna-se evidente que formar para a fragmentação é formar para a leitura parcial da realidade. A interdisciplinaridade, ao favorecer articulação e contextualização, amplia a capacidade de análise crítica e fortalece a compreensão integrada dos fenômenos. Não simplifica a complexidade, mas oferece instrumentos para enfrentá-la de modo mais consciente.

Assim, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade, compreendida em sua profundidade, constitui projeto epistemológico, institucional e formativo. Ela exige transformação gradual das práticas, revisão das estruturas e compromisso ético dos sujeitos envolvidos. Não é solução imediata, mas processo contínuo de construção.

A religação crítica do saber, portanto, não representa ponto de chegada, mas horizonte permanente. Ao reconhecer que nenhum campo disciplinar esgota a compreensão do real, reafirma-se a necessidade do diálogo como princípio estruturante do conhecimento. Em tempos de complexidade crescente, o desafio não reside apenas em produzir novos saberes, mas em conectá-los com responsabilidade, rigor e humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.**

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609–625, jul./set. 2013.

_____. **Conhecimento profissional docente e formação de professores.** Espaço Aberto/Revista Brasileira de Educação, vol. 27. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em 01 mar 2026.

_____. **Devolver a formação de professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11–22, jan./jun. 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 7–19, jan./jun. 2011.

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação (UFSM), Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–26, jul./dez. 2005.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** 1992. Disponível em:

<https://portalidea.com.br/cursos/979d8d82adea7400236134fb775cf6c2.pdf>. Acesso em 01 mar 2026.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teórico-metodológicos do problema no contexto brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 2005.

¹ Mestranda em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestranda em Ciências da Educação- VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestranda em Ciências da Educação- VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutorando em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Doutora em Ciências da Educação - VCCU (USA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)