

## INTERDISCIPLINARIDADE E EPISTEMOLOGIA: RELEITURA DOS APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Ana Lucia Kapczynski\*  
Dr. Altair Alberto Fávero\*\*

**Resumo:** O presente artigo, de natureza bibliográfica e documental, discute os emblemas conceituais e práticos da filosofia como disciplina em relação à interdisciplinaridade, resgatando o percurso histórico de seu retorno pela *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96* e por força da Lei nº 11.684/2008. Questiona a tarefa da filosofia na formação secundária e critica o alargamento das orientações dos documentos oficiais, o que tem contribuído para interpretações equivocadas na elaboração dos componentes curriculares. No segundo momento propõe uma perspectiva epistemológica às práticas interdisciplinares em virtude de suas aproximações conceituais, com enfoque em sua diferença metodológica, da busca rigorosa pela validade dos resultados, por parte da epistemologia, e da centralidade dos processos reflexivos no percurso investigativo, na interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Epistemologia. Ensino de filosofia. Educação secundária.

O presente artigo, de natureza bibliográfica e documental, discute a filosofia enquanto disciplina escolar do Ensino Médio, na perspectiva de abstrair suas aproximações e distanciamentos em relação à interdisciplinaridade, e analisar os pressupostos do caráter interdisciplinar que incorporaram a filosofia nos currículos escolares, assim como entender de que forma a filosofia abarca a interdisciplinaridade de acordo com os documentos oficiais como a *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, *Parâmetros Curriculares Nacionais* e *PCN+ Ensino Médio*.

O trabalho interdisciplinar não se resume a preencher as lacunas que ficam em aberto nas demais disciplinas, tampouco às especulações que em quase nada acrescentam ao processo formativo secundário. Em linhas gerais, definimos a interdisciplinaridade pelo viés epistemológico da filosofia aplicada, em contraponto à ideia de justaposição, de um arsenal em que cada docente “deposita a sua pedra”, destituído do rigor teórico e metodológico.

Este estudo embasa-se na epistemologia de Bachelard (1884-1962), em suas obras *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento* (1996), *A epistemologia* (2006) e alguns de seus comentadores como Robert Blanché (1988) e Luiz Carlos Bombassaro (1997), confrontando com as diretrizes da legislação brasileira para a educação secundária, e informa resultados parciais da pesquisa de dissertação a ser

---

\* Bacharelada em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (2010), Licenciada em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2014) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (2014/2). Professora de Educação Infantil na rede pública de Passo Fundo/RS. E-mail: anakapczynski@gmail.com

\*\* Pós-Doutorado (Bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), Doutorado em Educação (UFRGS), Mestre em Filosofia do Conhecimento (Pucrs), Especialista em Epistemologia das Ciências Sociais (UPF) e Graduado em Filosofia (UPF). Professor e pesquisador no Curso de Filosofia, no Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: altairfaverov@gmail.com

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo neste ano de 2016.

Para começar o debate resgatamos a crítica de Bachelard sobre a educação formal citada em sua obra *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento* (1996), lançada nos idos anos de 1938. Nas palavras de Bachelard (1996, p. 34), a ciência moderna, em seu ensino regular, afasta-se de referenciais eruditos em virtude da herança de sistemas de ensino destituídos do espírito científico, contribuindo assim para a recorrência do problema histórico de aulas expositivas que transmitem resultados e poucos espaços abrem para o trabalho investigativo e colaborativo.

Ao pressupor que a tarefa da filosofia no contexto da interdisciplinaridade seja o de filosofia aplicada, para fazer jus à epistemologia de Bachelard (2006), foge à regra a concepção especulativa e metafísica. Em outras palavras, no plano epistemológico, à filosofia é dada a tarefa de analisar as demais disciplinas do currículo a partir dos pressupostos do pensamento científico, tendo em vista que, somente ao testar e validar as teorias, será possível concretizar um trabalho interdisciplinar que tenha sentido formativo.

Este breve ensaio pontua problemas conceituais que, a nosso ver, comprometem o trabalho interdisciplinar, fundamentando em Bachelard (1996; 2006) e alguns de seus comentadores indicativos da epistemologia que tornariam a interdisciplinaridade mais consistente. Nessa perspectiva, no primeiro tópico situamos as orientações para a filosofia previstas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1999 e no *PCN+ Ensino Médio* de 2002 e sua relação com a interdisciplinaridade. No segundo tópico abordaremos, sucintamente, alguns referências da epistemologia de Bachelard na perspectiva de filosofia aplicada. Por fim, os resultados deste estudo são apresentados como embasamentos para fomentar o debate.

### **Situando o problema: controvérsias da legislação entre filosofia e interdisciplinaridade**

Na LDB 9.394/96, a filosofia é inserida com caráter interdisciplinar e/ou tema transversal, não constituindo disciplina curricular no primeiro momento. Isso já constitui um problema, pois a legislação prescreve apenas o objetivo de formação cidadã: mas, afinal, o que significa formação cidadã, tomando por base os conhecimentos filosóficos? De que forma os conteúdos que não são trabalhados no interior de uma disciplina podem ser abordados na interdisciplinaridade? Quais conteúdos deveriam ser investigados, uma vez que a formação

cidadã é inerente a todas as áreas do conhecimento, pois a formação é condição de cidadania? O que se entende por cidadania como orientação educativa?

Mais tarde, a Lei nº 11.684/2008 altera o conteúdo do artigo 35 da LDB de 1996 e determina a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia nos currículos do Ensino Médio, mas mantém-se a proposta anterior de organização curricular, com escasso quadro docente para lecionar a disciplina, o que compromete mais ainda seu ensino.

Observa-se que os *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio* (BRASIL, 1999) e o *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002), dois documentos elaborados antes da obrigatoriedade da filosofia no Ensino Médio continuam a orientar seu ensino disciplinar, sem avanços significativos, a nosso ver, no documento preliminar da *Base Nacional Comum Curricular* que se encontra atualmente em processo de finalização no Ministério da Educação. Dentre as competências e habilidades propostas, o PCN as divide em três grandes eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural (BRASIL, 1999, p. 349). De acordo com esse documento, a interdisciplinaridade constitui eixo privilegiado para o estudo de conhecimentos filosóficos para o Ensino Médio, ou seja, a filosofia é interdisciplinar por excelência, tendo em vista suas particularidades; na proposta do PCN a filosofia é concebida como uma prática de investigação, uma metodologia de ensino, confundindo-a com um saber meramente especulativo.

Constatamos que alguns conceitos referidos à filosofia pelo PCN a definem como saber interdisciplinar: visão de conjunto, cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar, razão e verdade como definição de parâmetros para o bem pensar, observação holística, atuação do agente social na investigação filosófica, a busca pela verdade e o discurso filosófico como aporte de investigação. Ante o foco da interdisciplinaridade, evidenciam-se três questões emergentes dos artigos 35 e 36 da LDB: que conhecimentos são necessários? De que filosofia se trata? Quais aspectos recobrem a concepção de cidadania assumida como norte educativo? (BRASIL, 1999, p. 329). Resumindo, a documento constata o objetivo de examinar para poder discutir os problemas como tarefa da filosofia na prática interdisciplinar, mas não responde satisfatoriamente às questões de fundo.

Outra contradição do PCN é a proposição de docentes com formação específica para conduzir o trabalho interdisciplinar de filosofia. Vejamos o que versa o PCN (BRASIL, 1999, p. 342)

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos (grifos do autor).

Em relação aos conteúdos, o PCN também é controverso, pois ao mesmo tempo em que critica o estabelecimento de conteúdos programáticos e propõe exclusividade da competência discursivo-filosófica ao trabalho interdisciplinar, o próprio documento reconhece a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista dos conteúdos disciplinares, a conexão interna entre conteúdo e método, de modo a garantir que a apropriação reflexiva de conceitos da filosofia viabilize o diálogo com os modos discursivos e problemas das Ciências Naturais, das Ciências Humanas, das linguagens e da matemática. As recentes *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) reiteram as proposições do artigo 26 da LDB de organização curricular a partir de uma base nacional comum e a parte diversificada, assim como reforça a proposta de formação ancorada no desenvolvimento de habilidades e competências. Aqui entra o ponto crucial da questão: por que há resistência em detalhar conteúdos à filosofia e em continuar a tratá-la ao nível de um saber prático?

Desde a antiguidade, os filósofos perseguiram as condições necessárias para alcançar a certeza e a validade universal, isto é, o principal mote da filosofia sempre foi a busca pela verdade a partir dos atributos da razão. Contudo, o caráter especulativo e metafísico foi substituído aos poucos por métodos mais rigorosos de racionalidade e alinhados com a ciência, demonstrando que a fragilidade dos componentes curriculares de filosofia para o Ensino Médio anda na contramão de um conceito de conhecimento especializado. Na defesa da proposta interdisciplinar fundamentada na pesquisa, analisaremos suas aproximações com o conceito de epistemologia.

### **As aproximações da proposta da interdisciplinaridade e a epistemologia de Bachelard**

Os estudos em Bachelard (1996; 2006) evidenciaram semelhanças entre a epistemologia e a interdisciplinaridade porque ambas constituem métodos de investigação entre os diferentes saberes. A interdisciplinaridade concretiza-se no ponto de intersecção entre a filosofia e a investigação do conhecimento em suas diferentes conceitualizações. Com Bachelard (1996) aprendemos que toda investigação parte, necessariamente, de um problema, ainda que seja um problema mal posto, pois os erros também são pedagógicos diante de uma

avaliação criteriosa. Em relação ao pensamento científico, o problema filosófico é sempre intermediário e se aplica por meio dos conceitos e um conceito torna-se científico na proporção em que se torna técnico, na medida em que estiver acompanhado de uma técnica de realização.

Colocando-se como um problema filosófico intermediário diante da ciência, tanto a epistemologia quanto a interdisciplinaridade excluem qualquer possibilidade de adesão às correntes filosóficas existentes. Porém, sem conhecer as teorias clássicas não seria possível estruturar métodos de investigação e proferir as críticas, compreender as questões de cada área do saber em profundidade. Da epistemologia abstraímos que toda forma de conhecimento se define enquanto resposta a uma pergunta, possível por processos de precisão, retificação e diversificação de todos os tipos de pensamentos que fogem da certeza e da unidade.

De modo semelhante ao marco legal do sistema educacional brasileiro, subentende-se que Bachelard também categoriza o conhecimento em quatro grandes áreas de acordo os objetos de investigação, incluindo as Ciências da Natureza, Ciências Humanas, linguagens e matemáticas/lógica, sendo que estes campos se entrecruzam no interior da epistemologia e também perpassam a filosofia. Por isso, novamente citamos Bachelard (1996) para ponderar que somente uma filosofia plural e aberta poderá dialogar com a ciência (e outros saberes não científicos), de analisá-la em seu processo investigativo e em sua síntese, identificar em cada noção a escala de conceitos e suas inter-relações no conjunto de uma teoria.

Embora Bachelard não seja reconhecido como um teórico da educação, seus escritos sugerem alguns referenciais para a prática docente. Uma de suas concepções é a de que no ensino elementar as experiências muito marcantes e cheias de imagens são falsos centros de interesse, atribuindo ao/à docente a tarefa de apropriar-se de métodos universalmente válidos para articular teoria e prática, de passar continuamente da mesa de experiências para a lousa, a fim de extrair o abstrato do concreto, pois quando voltar à experiência estará mais preparado/a para distinguir os aspectos mais significativos do experimento, permitindo que haja coerência maior com a verdade, a supremacia do conhecimento abstrato e científico sobre o conhecimento primeiro e intuitivo.

A justaposição, a mistura do pensamento erudito com a experiência primeira é um dos maiores obstáculos epistemológicos, visto que inviabiliza uma síntese satisfatória. Também a reprodução de resultados não traduz conhecimentos, gerando um efeito tautológico à educação, de “fazer mais do mesmo”. É ao nível das relações mais complicadas que se aprecia todo o alcance da filosofia, em suas problematizações e reflexões, sendo um infortúnio que venha se apresentar através de simplificações, quando o pensamento filosófico se encontra

ativo na análise das questões mais complexas, ou seja, uma filosofia reducionista torna-se fatalmente involutiva.

Assim como na epistemologia, a interdisciplinaridade pressupõe uma filosofia dispersa, distribuída em um método de dispersão bem ordenado, um método dialético de investigação (BACHELARD, 1978, p. 8). Com a finalidade de produzir conhecimentos, a interdisciplinaridade se define como investigação acerca de outros saberes, ainda que estes não tenham afinidade metodológica com a filosofia.

No que tange à racionalidade prática ou filosofia aplicada, Bombassaro (1997, p.44) resgata de Bunge (1985) um aspecto central para alcançar as metas propostas pela interdisciplinaridade. De acordo com os autores,

“[...] os diferentes tipos de racionalidade somente podem ser compreendidos tendo em vista seu caráter sistêmico, ou seja, nenhum dos tipos descritos opera independentemente. Desse modo, escapamos ao vício de definir uma primazia, seja do teórico sobre o prático ou vice-versa.”

O trabalho interdisciplinar também contribui para a visão de conjunto, mas diferencia-se da epistemologia no quesito objeto de investigação. Etimologicamente, a palavra epistemologia significa teoria da ciência, num sentido mais restrito e mais preciso de cultura científica a partir do século XVIII (BLANCHÉ, 1988), enquanto a interdisciplinaridade alarga mais as possibilidades de investigação, referindo apenas a articulação dos conceitos estruturantes das disciplinas com as competências gerais das áreas do conhecimento.

Outro diferencial diz respeito ao propósito; enquanto a epistemologia preconiza a validade dos resultados, a interdisciplinaridade centraliza o processo, o percurso discursivo-filosófico. De acordo com o *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 21), conceitualmente a interdisciplinaridade define-se como um

[...] trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Ainda de acordo com o referido documento, a interdisciplinaridade não é apenas um trabalho prático, visto que toda prática é antecedida por um pensar e planejar sobre o que se pretende realizar; tampouco vem a ser mera integração entre as diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular. Embasa-se sobre questões teórico-metodológicas, mas

não se resume a isso. “Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas [...] deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente.”

Conforme havíamos mencionado anteriormente, a interdisciplinaridade não se concretiza na justaposição de teorias, temas ou assuntos. Para fazer jus ao pensamento de Bachelard (1996), a justaposição no trabalho científico constitui obstáculo epistemológico porque inviabiliza a adequação de um problema e, conseqüentemente, não oferece respostas.

Outro aspecto importante é a contextualização, principalmente na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, que costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto, de aspectos gerais, os quais constituem o cenário de investigação e a compreensão dos significados dos temas/assuntos a serem estudados. Através do trabalho interdisciplinar, os/as educandos/as constroem e reconstróem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, associados às realidades sociais, pois “[...] os conceitos são representações do real.” (BRASIL, 2002, p. 27)

Ao anunciar a finalidade de articular ensino com pesquisa, o *PCN+ Ensino Médio* atribui à interdisciplinaridade fundamentos epistemológicos, mesmo que não faça alusão ao conceito em específico, o que sugere um avanço significativo para a educação secundária. Discordamos, porém, das orientações deste documento num aspecto, no fato de direcionar a filosofia à investigação social, o que não raras vezes contribui para confundir seus objetos de investigação com a sociologia. Igualmente avaliamos como limite a nítida aversão do *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 23) aos conteúdos programáticos, ao afirmar que conteúdo curricular é “[...] todo e qualquer aspecto e/ou variável que de alguma maneira interfere na construção de conhecimentos por parte dos educandos.” Assim cairíamos em riscos de obstáculos epistemológicos em virtude das intervenções subjetivas e das comprovações estritamente empíricas na construção do conhecimento, da ideia de recomeçar do zero um processo de investigação, desconsiderado que a retificação dos conceitos e das experiências são condições indispensáveis para o espírito científico. Se a ciência não se faz através da transmissão de resultados, não recorrer ao acervo histórico de uma disciplina também poderá relegar o trabalho interdisciplinar aos limites da experiência primeira, às intuições.

Embora Bachelard (1996, p. 24) sustente que a cultura científica deva ser colocada em estado de mobilização permanente, substituindo o saber estático e fechado por um saber aberto e dinâmico para dialetizar todas as variáveis experimentais, ele também assevera que todo conhecimento deve passar por uma catarse intelectual e afetiva. Com isso defendemos que a isenção da exigência das determinações acadêmicas à educação secundária não a reduz

ao nível estritamente especulativo. Acreditamos que a etapa final da educação básica deve oferecer um aparato teórico e metodológico que possibilite o prosseguimento dos estudos, alinhado com as exigências iniciais da educação superior. Na filosofia, em específico, é notável as confusões que giram em torno deste problema, desde as desordens conceituais que limitam o saber disciplinar à filosofia do senso comum, destituída de qualquer erudição.

Citamos como preocupante o despreparo de muitos/as docentes que ministram as aulas e a tendência em direcionar o ensino de filosofia a temas de ética e política, permanecendo na superficialidade das opiniões, o que, para Bachelard (1996), constitui obstáculos epistemológicos, pois a opinião pensa mal e elabora argumentos pouco fundamentados. Uma experiência imediata, colocada antes e acima da crítica, pode levar a uma generalização apressada e fácil, a colocar os conceitos do modo inadequado, a restringir-se a um discurso unitário e pragmático, às intuições subjetivas, a recorrer aos mitos para construir explicações lógicas, a apoiar-se em ideais mais morais que objetivos e a formular explicações escassas entre o concreto e o abstrato.

Confrontando as teorias de Bachelard, evidenciamos no *PCN+ Ensino Médio* outra questão emblemática, a de propor a interdisciplinaridade centrada na postura do/a educador/a para mediar os processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares (BRASIL, 2002, p. 23), abrindo precedentes para distintas interpretações e modos de comprometimento com o processo. Avaliamos que o documento privilegia um ideal de formação que corre o risco de se dissolver na ausência de uma estrutura sólida de investigação e capaz de garantir o rigor necessário de uma concepção de ensino baseado na pesquisa. No que tange ao exercício dialético, concordamos com o documento e recorreremos a Bachelard para defender que a formação filosófica deve estar alicerçada numa filosofia aberta e plural, mas defendemos igualmente um ensino propositivo, cujos objetivos atinjam critérios de validade e tenham compromisso com a verdade.

Em sentido análogo aos percalços da interdisciplinaridade encontra-se a indefinição conceitual acerca de consensos sobre o significado de habilidades e competências a serem desenvolvidas no conjunto do trabalho interdisciplinar. Entendemos a interdisciplinaridade como atividade propositiva e planejada a partir de critérios rigorosos de análise, que dialogue com diferentes áreas do saber e não somente com as disciplinas afins.



### **Resumindo, para fomentar o debate...**

A legislação brasileira, a partir da LDB 9.394/96 é pautada por ideal de educação cidadã que se perde no alargamento das proposições de um ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. Em relação à reinclusão da filosofia nos currículos escolares, muitas questões ficam mal resolvidas no âmbito das políticas educacionais, principalmente em relação ao conceito mal fundamentado que sintetiza a interdisciplinaridade às práticas de exame e discussão, de reflexão filosófica, fazendo com que a natureza reflexiva se confunda entre a crítica desprovida de critérios e a reconstrução racional das competências cognitivas, linguísticas e de ação.

Embora os PCNs (BRASIL, 1999, 2002) que antecederam a obrigatoriedade do ensino de filosofia reconheçam a necessidade de domínios de conhecimentos da Filosofia para a interdisciplinaridade, não prevê um espaço específico nos currículos do Ensino Médio para o estudo das bases teóricas do pensamento filosófico. Outro limite é a centralidade dada à prática docente no trabalho interdisciplinar, estabelecendo um padrão de qualidade de nível ensino-pesquisa. Ainda que reconheça na filosofia um saber altamente especializado que não pode ser tratado por leigos, nem a Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de filosofia na educação secundária, garantiu a efetivação de docentes com formação específica lecionando a disciplina. Se, por um lado, criticamos a centralidade de atribuição dada pelo *PCN+ Ensino Médio* à prática docente no trabalho interdisciplinar, em virtude do alargamento das bases teóricas e metodológicas que dificultam um planejamento consistente e bem elaborado, há que se reconhecer, como afirma Bachelard (1996, p. 20), que uma cabeça bem feita é uma cabeça fechada, e uma cabeça fechada é produto da escola. Ou seja, a educação em sua essência e, sobretudo, o trabalho interdisciplinar, requer da docência abertura para mudar e contradizer o passado, retificar os métodos e os conceitos, sejam os referidos à educação enquanto prática formativa ou no âmbito dos conteúdos e métodos que compreendem os componentes curriculares disciplinares e interdisciplinares. Em outras palavras, observa-se como requisito para o ensino de filosofia a formação docente inicial e continuada adequada às exigências da filosofia para o trato disciplinar e interdisciplinar, a fim de superar o ensino doutrinário embasado na reprodução de resultados ou numa prática pulverizada que descaracteriza a filosofia. Em segundo plano, mas tão importante quanto o primeiro, entra a necessidade de currículos bem elaborados, detalhados, que ofereçam as bases teóricas e metodológicas para a investigação a partir dos fundamentos da filosofia.

No âmbito das proposições deste estudo, constata-se que há aproximações entre a interdisciplinaridade e a epistemologia, visto que os princípios epistemológicos constituem fundamentos importantes para o trabalho interdisciplinar, sobretudo as noções de obstáculos epistemológicos teorizadas por Bachelard que alertam para os riscos de um pensar mal, sem fundamentos e sem crítica. Depois de estudar Bachelard chega-se a uma conclusão mais madura do que significa o ensino de filosofia baseado na criação de conceitos; é nesse ponto que a filosofia atinge o estatuto de interdisciplinaridade, de análise e cooperação frente aos princípios epistemológicos das outras áreas do conhecimento e, de modo especial, dos discursos e das práticas das ciências presentes nos currículos do Ensino Médio.

Para encerrar, nos reportamos à crítica de Bachelard de que a herança de um ensino destituído do espírito científico contribui para confusões acerca das teorias e métodos na construção e reconstrução dos processos cognitivos e também do papel a ser desempenhado pelo/a docente na prática educativa. Em relação à interdisciplinaridade, conclui-se que a insuficiência de pressupostos teóricos contribui para a ineficiência da prática, recaindo numa concepção distorcida de educação alicerçada na justaposição teórica. A justaposição fragmenta e inviabiliza a visão de conjunto, desconsiderando as variantes conceituais e suas hierarquias no interior de uma teoria geral. Por sua vez, o racionalismo integral deve ser um racionalismo dialético capaz de agregar estruturas de pensamento às informações de uma experiência e, ao dialetizar seus princípios, enriquecer seu próprio campo de racionalidade.

### Referências

- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa/Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 2006.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BLANCHÉ, Robert. *A epistemologia*. Trad. Natália Couto. Brasil: Martins Fontes, 1975.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. *As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Consed/UNDIME, 2015 (documento preliminar para consulta popular).
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. – 9.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: 2014. Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=LDB&oq=LDB&aqs=chrome..69i57j69i60l2.2637j0j7&sourceid=chrome&es\\_sm=122&ie=UTF-8#q=LDB+Camara+dos+deputados+2014\\_](https://www.google.com.br/search?q=LDB&oq=LDB&aqs=chrome..69i57j69i60l2.2637j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#q=LDB+Camara+dos+deputados+2014_) Acesso em: 14/07/15.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC. 1999.

BRASIL. Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.