

Introdução

Quem de nós, professores que militamos no ensino durante os últimos vinte anos, não se recorda das "campanhas" em prol da interdisciplinaridade? Quantos seminários, quantas reuniões, quantas discussões! Quantas tentativas foram feitas para fundir o ensino da Matemática com o da História, o ensino das Artes com o das Ciências!

A interdisciplinaridade era buscada não só no dia-a-dia das práticas concretas nas salas de aula, como também nas instâncias do planejamento educacional, especialmente do planejamento curricular. Pensou-se em e tentou-se fundir as disciplinas, principalmente do 1º e 2º Graus, pelo menos dentro de grandes áreas - Ciências Naturais, Ciências Sociais, Linguagem etc. Tanto nesses ciclos quanto em cursos de graduação, muitas reformas curriculares foram idealizadas, com a implementação até de várias delas.

E quantas vezes sentíamos-nos frustrados ao constatarmos que fazíamos poucos progressos! Ao constatarmos que, apesar dos esforços, o que a rigor conseguíamos era, no máximo, ensinar juntos, lado a lado, professores de Matemática e História, Artes e Ciências, Português e Estudos Sociais, e assim por diante, mas quase sempre cada um preso ao seu campo de conhecimentos.

¹ Professor titular do Depto. de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em suma, viveu-se no ambiente pedagógico brasileiro um grande movimento a que denomino **movimento interdisciplinar**; ainda que dele tivéssemos obtido alguns resultados significativos, tais resultados não ocorreram exatamente na **proporção e da maneira** esperadas.

E as dificuldades para isso foram quase sempre atribuídas à falta de profissionais que "pensassem interdisciplinarmente". Assim, aconteceram inúmeras tentativas de criar cursos de licenciatura interdisciplinares, isto é, cursos que preparariam interdisciplinarmente professores para atuarem também interdisciplinarmente. Pensava-se em romper a circularidade que parecia ser a responsável pelos insucessos do ensino interdisciplinar. Mas a circularidade se apresentava novamente na medida em que não se encontrava, nem nas melhores ou maiores universidades, bom número de professores capacitados a lecionar nesses novos cursos.

A essa altura, uma primeira pergunta é inevitável: "por que tanto esforço e tanto dispêndio de tempo e dinheiro?". Em outras palavras: afinal, que havia de errado com o ensino até então bem-organizado em disciplinas, ou seja, o que havia de errado com os currículos bem-delimitados, em que cada um sabia **o que e como** devia ensinar? Além dessa primeira questão, outras se colocam. Uma delas é: "o que aconteceu com o **movimento interdisciplinar**?" - o que pode ser desdobrado em "por que os resultados desse movimento interdisciplinar foram tão modestos?" e "por que, de certa forma, esses resultados apareceram deslocadamente?". E, finalmente: "que lições podemos tirar de tudo isso?".

Neste artigo, proponho algumas discussões e interpretações que nos podem auxiliar a responder a essas questões. Contudo, antes de prosseguir quero lembrar que, num texto breve como este, não trato de fazer uma desconstrução nem um mapeamento exaustivo do **movimento interdisciplinar** no Brasil. Talvez o mais importante seja, aqui, contribuir com alguns elementos que nos permitam enxergar os limites e as possibilidades de qualquer movimento que vise encaminhar, de modo produtivo, novos arranjos e práticas curriculares que nos aproximem mais uns dos outros e do mundo que nos cerca.

A primeira pergunta - afinal, o que havia de errado com o ensino até então bem-organizado em disciplinas? - encaminha-nos para aquilo a que denomino **a culpa da Ciência**. Começemos por aí.

A Culpa da Ciência

Principalmente depois dos horrores da Segunda Guerra Mundial e especialmente a partir dos massacres de Hiroxima e Nagasáqui, tornou-se bastante difundido um tipo de crítica à Ciência: passou-se a atribuir ao conhecimento científico uma boa parte dos males da modernidade, senão mesmo a possibilidade do extermínio da vida no planeta. A esses problemas, somam-se hoje os desequilíbrios ambientais, o esgotamento de reservas naturais (de origem tanto biológica quanto mineral) e as contaminações e agressões que o mundo civilizado impõe à Terra. Nessa crítica não é feita, em geral, uma distinção entre Ciência e Tecnologia; esta é tomada, quase sempre, como um produto derivado daquela, ou seja, o conhecimento científico manifestar-se-ia (ou se materializaria), em termos práticos, na produção de artefatos tecnológicos.

Um bom exemplo das críticas à Ciência encontra-se na obra do filósofo francês Georges GUSDORF (1976, p. 19), para quem "a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem" uma vez que a harmonia da aliança entre o homem, o mundo e Deus, "o advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, arruinou" (idem, *ibidem*, p. 18). Para ele, "trata-se de preparar [...] as grandes linhas de uma nova cultura" (idem, 1977, p. 22), pois "a inteligência humana já é, por essência, interdisciplinar" (idem, p. 16). Deixemos de lado qualquer discussão sobre o cunho humanista-essencialista dessas afirmativas de GUSDORF - o que, por si só, já seria bastante interessante - para nos atermos à sua crítica contra a Ciência ou, pelo menos, contra a maneira como ela é praticada. Nele, como em vários outros autores, vamos encontrar a idéia segundo a qual é na fragmentação do objeto a conhecer - preconizada no Discurso do Método de DESCARTES que está o núcleo de onde se irradiam os males do conhecimento científico. Isso seria assim porque, para conhecermos cientificamente alguma coisa, teríamos de fracionar o todo em suas menores partes constituintes e, desse fracionamento, resultaria uma "dispersão" do entendimento humano, incluída aí a compreensão dos aspectos e dos elementos morais que cercam a atividade científica e os usos que se pode fazer da Ciência.

Minha interpretação é outra e nisso não estou sozinho: ao invés de ver a fonte dos problemas na fragmentação que a racionalidade cartesiana impôs ao objeto, penso que, se podemos atribuir à ciência "os maus usos que dela se fazem - o que por si já é problemático -, a fonte disso deve ser procurada muito mais do lado da separação cartesiana entre a res extensa e a res cogitans" (VEIGA-NETO, 1994b, p. 2), na medida em que foi essa separação que fundamentou o nosso afastamento em relação ao resto do mundo. Mesmo que DESCARTES tenha buscado na providência divina - leia-se: em Deus - o "sopro" para o cogito ou matéria pensante, a partir daí tudo o mais fica entregue ao Homem, que "se faz senhor da Natureza e, logo a seguir, dos outros homens e mulheres (ainda que isso não parece ter sido pensado nem por DESCARTES nem por **BACON**)" (idem, *ibidem*). Ora, esse afastamento nos deixa sem compromisso com o destino de tudo o que nos cerca, incluindo aí até os outros homens e mulheres, de modo que ou não temos consciência dos males que um tipo de conhecimento fundado nessa separação pode causar à nossa volta, ou não vemos como problemáticas as relações que esse conhecimento estabelece com o mundo à nossa volta.

Essa idéia da separação entre nós e o resto do mundo não é propriamente de DESCARTES, mas se estabeleceu ao longo do pensamento ocidental. As raízes desse distanciamento entre o homem e o mundo podem ser encontradas em SÓCRATES. Num outro artigo, assim sumarei a questão:

"O distanciamento que vai colocar em destaque a imagem do Homem (e de suas obras) contra um fundo natural aumentou desde então e se firmou na base, por exemplo, de justificativas teológicas construídas ao longo da Idade Média, a partir das articulações entre a tradição hebraica e cristã primitiva com o pensamento aristotélico assumido pela escolástica. Como resultado, tem-se um humano

como imagem de um Deus que não está no mundo, nem é o mundo, mas que o criou e o controla." (VEIGA-NETO, 1994c, p. 147).

De acordo com FLICKINGER (1994, p. 30),

"Sem chance de manter seu lugar de fundamentação última do saber, a idéia de Deus cedeu espaço à razão humana, com sua capacidade de construção racional. Em outras palavras, a razão humana viu-se entronizada como princípio último da fundamentação do que deveria ser admitido, futuramente, como conhecimento verdadeiro."

De qualquer maneira, o que importa aqui é ressaltar que a vertente mais crítica à Ciência tomou como alvo principal a questão da fragmentação cartesiana do objeto a conhecer. Assim, o que parecia haver de errado com os currículos clássicos - até então bem-delimitados, em que cada um sabia **o que e como** devia ensinar - era o fato de que separavam os diferentes saberes entre si. É nessa vertente que se situa GUSDORF, para quem existe um remédio capaz de corrigir a Ciência e, assim, restaurar a aliança perdida a partir de DESCARTES. A essa altura, é fácil adivinhar que remédio é esse: a desfragmentação, isto é, a fusão dos conhecimentos. É claro que esse é um remédio a ser ministrado via currículo, ou seja, a interdisciplinaridade (num primeiro momento) e, se possível, a transdisciplinaridade (mais adiante) deveriam ser implantadas nas escolas através de mudanças curriculares. Os ganhos esperados eram significativos pois, transcendendo em muito o próprio horizonte imediato dos conteúdos ensinados, essas mudanças levariam as novas gerações a, progressivamente, pensar de maneira diferente, tanto a Ciência como os outros saberes. Isto, por si só, justificava os esforços dispendidos com o **movimento interdisciplinar**.

Antes de caracterizar cada um dos "tipos" de aproximação ou fusão disciplinar, quero lembrar que o intento de GUSDORF foi não só restaurar a unidade/aliança perdida como, também, incorporar ao conhecimento dito técnico e científico outras dimensões do pensamento humano, especialmente no campo da Ética.

Tenho procurado discutir o papel da prática e do conhecimento científicos no estabelecimento do mundo moderno. Longe de assumir uma posição positivista e ingênua que vê esse conhecimento e essa prática como puramente racionais razão tomada, nesse caso, no sentido mais tradicional -, isto é, intrinsecamente isentos de interesses, estratégias de poder e dominação etc., prefiro interpretá-los como "atividades" humanas, ou seja, que se produziram e se produzem na própria ação humana. Nesse caso, não se trata de nos vermos constituídos pela combinação de duas dimensões: uma dimensão racional (lógica, com verdades demonstráveis, universal) e outra dimensão humana (da vontade, dos interesses e das ações), mas sim de vermos que a racionalidade é construída socialmente e, mais ainda, que o próprio conceito de razão é um construto social. Assim, não só a prática e o conhecimento científicos são uma invenção da Modernidade como, também, a idéia que fazemos da Ciência. Uma tal perspectiva não tem a

ingenuidade das posições positivistas; mas também não faz da Ciência a vilã do mundo moderno. Em outras palavras, parece-me equivocada a idéia segundo a qual, feito um balanço final, os conhecimentos científicos e tecnológicos vieram estragar ou corromper um mundo moderno que seria bem melhor sem eles. A questão é bem outra: simplesmente não haveria mundo moderno sem ambos...

Dito isso, fica sem sentido dizer que o mundo moderno está "doente", isto é, que alguma(s) coisa(s) deletéria(s) contaminou(aram) o nosso mundo que, na sua essência, seria bom e harmônico. Essa metáfora da doença/patologia revela uma perspectiva essencialista e maniqueísta e não me parece descrever ou interpretar adequadamente o mundo em que vivemos. Mesmo assim, vejamos, um pouco mais de perto, em que consiste esse remédio interdisciplinar.

A Interdisciplinaridade Como Terapêutica

No Brasil, algumas idéias européias sobre a questão disciplinar, principalmente as de GUSDORF, JANTSCH e PIAGET, tiveram aceitação geral graças, sobretudo, à produção filosófica de Hilton JAPIASSU durante os anos 70 (veja, especialmente, JAPIASSU, 1976, 1977). Consta-se que, no próprio título do seu mais importante livro sobre o assunto (JAPIASSU, 1976), o autor refere-se a "patologia do saber"... Nessa busca da restauração da aliança perdida de que nos falou GUSDORF no próprio prefácio do livro de JAPIASSU, esse autor identifica quatro níveis progressivos, que vão da **multidisciplinaridade**, passam pela **pluri e interdisciplinaridade** e chegam à **transdisciplinaridade**. Mesmo reconhecendo a polissemia dos termos acima, é possível sumariar seus significados principais, sobretudo nas acepções que circularam e ainda circulam no discurso pedagógico brasileiro. Vejamos, então, cada um desses conceitos, de modo um tanto resumido.

No primeiro nível, as disciplinas ou especialidades encontram-se isoladas. Temos um bom exemplo disso naqueles currículos compostos por matérias/disciplinas que se justapõem, mas praticamente não "conversam" entre si. No segundo nível, o da pluridisciplinaridade, as matérias/disciplinas trocariam conhecimentos, experiências, metodologias entre si, isto é, "conversariam" sem, no entanto, chegarem a criar um novo conhecimento fora delas. No terceiro nível, o interdisciplinar, haveria uma integração bem maior entre as diferentes matérias/disciplinas, a ponto de se estabelecer um novo nível de conhecimentos, qual um guarda-chuva que teria sob si os níveis que lhe deram origem. Nesse terceiro nível, "ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, de co-propriedade, que iria estabelecer o diálogo entre os interessados" (FAZENDA, 1993, p. 39). O último nível, o transdisciplinar, seria aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar; tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas.

Em resumo, quanto mais promovêssemos o saber transdisciplinar (mesmo sem conseguir chegar lá) mais estaríamos contribuindo para restaurar a aliança perdida e, por conseguinte, evitar os males que a Ciência causa ao mundo natural e social. Essa proposta de GUSDORF se aproxima, em termos práticos, da interpretação idealista, segundo a qual o conhecimento científico degenerou-se ao longo da história pois, deixando de ser o que era em sua origem - autofundado, vida divina (FICHTE), vida do

espírito (HEGEL), suficiente e desinteressado-, tornou-se um saber predominantemente instrumental e manipulável para a dominação. O saber interdisciplinar, e mais ainda o saber transdisciplinar, foi visto, então, como a antítese do saber especializado que separa cada um em compartimentos isolados. Nesse caso, uma saída habermasiana, por exemplo, defende a ação comunicativa (em que pode ocorrer uma aproximação disciplinar) para restaurar a plenitude humana; uma saída pessimista ou mágica defende o abandono puro e simples da racionalidade; uma saída epistemológica *stricto sensu* defende a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (ainda que esta última seja vista como um "sonho" por PIAGET). É interessante lembrar que, nesse último ponto, se aproximam o humanismo-essencialista e o idealismo.

Até aqui, procurei caracterizar a terapêutica interdisciplinar para uma patologia que, conforme discuti brevemente, penso não existir como tal. De qualquer forma, ao invés de continuar desenvolvendo a crítica a essas noções, considero bem mais interessante e produtivo analisar por que os resultados do **movimento interdisciplinar** foram tão modestos ou apareceram "deslocadamente", ou seja, encaminhar uma reflexão que nos auxilie a responder à segunda pergunta da Introdução.

O Que Aconteceu Com o "Movimento Interdisciplinar"?

Mesmo correndo-se os riscos de uma generalização "impressionista", constata-se que o **movimento interdisciplinar** - na forma como, entre nós, foi pensada a interdisciplinaridade a partir da década de 1970 - está meio fora de moda. Não há dúvida de que há no Brasil, atualmente, vários grupos trabalhando e publicando nessa área (veja, por exemplo: FAZENDA, 1993a, 1993b; BOCHNIAK, 1992; PONTUSCHKA, 1993; FRIGOTTO, 1993). No entanto, parece-me claro que:

- são cada vez mais raras as amplas "campanhas" em prol da interdisciplinaridade; e
- nota-se, na grande maioria dos casos em que ela é pensada, proposta ou trabalhada, um claro deslocamento em relação aos conceitos que haviam sido importados para cá, há 20 anos. A impressão que se tem é de que muitos cansaram de tentar construir e colocar em prática currículos holísticos... E, a partir daí, abandonaram a área ou a deslocaram.

O que me proponho a fazer, a seguir, é uma análise resumida sobre as duas constatações ora mencionadas: por que não deu **certo o movimento interdisciplinar** e qual foi o deslocamento, isto é, **onde e como deu certo** esse movimento. Com isso tento dar respostas à segunda pergunta formulada na Introdução.

A seguir, passo a resumir cinco linhas argumentativas que apontam, cada uma a seu modo, para a impossibilidade da consecução de um currículo inter ou transdisciplinar, tomados esses conceitos na, aceções importadas que discuti aqui. Minha argumentação segue o caminho que utilizei em outros artigos sobre esse assunto (VEIGA-NETO, 1994b, 1994d).

Em primeiro lugar, numa perspectiva foucaultiana, coloco que os resultados foram desanimadores porque o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade e por decretos epistemológicos que alterem maneiras de pensar que estão

profundamente enraizadas em nós. Isso nos remete de volta à idéia discutida, segundo a qual a disciplinaridade dos saberes é um dos fundamentos da Modernidade (FOUCAULT, 1989), ou seja, a disciplinaridade é a maneira pela qual o conhecimento não só se organizou como, ainda e principalmente, organizou o próprio mundo contemporâneo. As formas como funcionam os poderes modernos, bem como as relações entre poder e saber (a ponto de criar uma inseparabilidade poder-saber), têm implicadas, em si, um saber que se fez necessariamente disciplinar.

A disciplinaridade não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar; ela é a nossa própria maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca. É claro que isso não deve ser visto como definitivo, inalterável: podemos (e talvez devamos) tentar estabelecer, para um mundo futuro, características diferentes para essa "forma" de saber que aí está. Talvez se deva trabalhar para isso. Mas, alterar as atuais relações de poder-saber implicará muito mais do que simplesmente mexer (epistemologicamente) na disciplinaridade. Voltarei a este "muito mais" no final deste artigo.

Em **segundo lugar** - dando-se agora as costas a FOUCAULT, ou seja, mesmo ignorando sua contribuição ao entendimento do que se chama Modernidade e abandonando a perspectiva que apenas esbocei -, se há mesmo alguma doença no conhecimento científico, ela não está tanto na fragmentação cartesiana do objeto. Como procurei mostrar anteriormente, alguma doença pode ser buscada mais na separação entre *res cogitans* e *res extensa*, ou seja, no nosso afastamento, enquanto pensantes, do resto do mundo. Assim sendo, tentar fundir todo o conhecimento num imenso conhecimento transdisciplinar, holístico - última etapa, numa perspectiva progressivista, de um processo de amadurecimento epistemológico humano (lembramos PIAGET) - não me parece garantir, por si, um caminho para curar as assim chamadas doenças do mundo moderno. Dito de outra maneira, podemos imaginar uma situação em que um indivíduo, um grupo ou mesmo todos nós tenhamos atingido um saber transdisciplinar e, ainda assim, nos percebamos como constituídos por uma "dupla dimensão": uma parte material e outra pensante. Nesse caso, penso que a porta permanecerá aberta para que se continue a aprofundar a crise em que nos metemos pelos "maus usos" da Ciência.

Em **terceiro lugar**, lembro as evidências que apontam no sentido de ser impossível o estabelecimento de um campo epistemológico único. Tanto numa vertente epistemológica "tradicional" - de que são exemplos as contribuições da Filosofia Analítica e do estruturalismo kuhniano -, quanto numa vertente pós-estrutural - de que são exemplos as contribuições de LYOTARD, FOUCAULT e DERRIDA-, a busca de um saber unificado, que pudesse ser operacionalizado por uma metalinguagem suficiente, é uma quimera. Assim, por exemplo, se recorrermos a KUHN (1978-1979), veremos que os paradigmas, nos quais se circunscrevem áreas do conhecimento (e seus praticantes), são partilhados por comunidades de linguagem. Isso significa que cada paradigma tem não só seu próprio vocabulário como, também, seu próprio discurso e sua própria maneira de colocar suas questões e de determinar o que é e o que não é relevante e problemático. Tal especificidade paradigmática faz com que aquilo que é visto como problema e/ou objeto de pesquisa numa comunidade possa até nem ser visto ou notado por outra comunidade. Ou seja, não existe uma **exterioridade** - com seus problemas a ser desvendada e compreendida por nosso conhecimento - que hoje estaria

fracionado em múltiplos paradigmas, campos, disciplinas etc. Isso que vemos como problemas exteriores são construções contingentes, particulares, historicamente determinadas, que se estabelecem a partir de visões de mundo específicas. E que também engendram visões de mundo...

É por essas razões que, quando tentamos fundir duas ou mais disciplinas, ocorrem "fenômenos epistemológicos" aparentemente estranhos:

- elas não se fundem, mas, no máximo, conversam entre si; ou
- parte delas se fundem, originando uma nova disciplina, mas as partes que vão constituir essa nova disciplina não representam o que era cada respectiva disciplina de onde saíram.

Além disso, a nova disciplina assim criada nunca é uma síntese das anteriores que lhe deram origem. Penso que um exemplo desse segundo caso nos é dado pela Ecologia. Vista por alguns como um produto da interdisciplinaridade, a Ecologia se constituiu com elementos da Biologia, da Física, da Geografia, da Economia, da Matemática, da Química etc. Mas nem por isso aquela substituiu qualquer uma dessas; além disso, não podemos dizer que a Biologia contida na Ecologia represente a Biologia (idem sobre a Física, a Geografia etc.), nem que haja uma relação de subordinação hierárquica - de qualquer tipo - entre a Ecologia e as demais. Isso tudo sem contar que, com a criação da Ecologia, acabou ocorrendo uma proliferação disciplinar...

Em **quarto lugar**, trago elementos que são do campo da teoria educacional: as contribuições das vertentes críticas da teorização sobre o currículo e sobre as relações entre educação e sociedade. Os três exemplos a seguir nos mostram quão sutis e complexas são essas relações.

O primeiro exemplo consiste nas diferentes teorias que nos mostraram o quanto a escola reproduz os arranjos sociais e, ipso facto, o quanto são limitadas nossas possibilidades de alterar diretamente esses arranjos. O segundo consiste nas teorias do currículo que nos revelaram que **o que e como** se ensina nas escolas não são nem de todo visíveis - lembremos os conceitos de currículo oculto, currículo nulo, pedagogias invisíveis etc. -, nem o resultado de decisões epistemologicamente sustentadas. Nossas escolhas curriculares - tanto em termos de conteúdos quanto de metodologias - são o resultado de complicados processos culturais e sociais em que entram em jogo representações, estratégias de poder, busca de legitimação, ações de ocultação e dominação etc. O terceiro exemplo nos vem da História das Disciplinas: aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação desse saber, mas uma forma muito peculiar de conhecimento a que se denomina **saber escolar**, o qual se originou do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado, recontextualizado e às vezes mutilado para ser depois ensinado.

Em **quinto lugar**, volto à perspectiva foucaultiana, mas agora tomada num sentido menos epistêmico e mais escolar. Penso que é muito importante compreender a escola moderna como o aparelho mais eficaz para nos ensinar aquilo a que HOSKIN (1990) denominou **nexo entre poder e saber**. Progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI, até adquirir a feição que hoje possui, a escola - com seus rituais de

espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens etc. - nos ensina a ser sujeitos autogovernáveis, participando decisivamente na organização e funcionamento do Estado moderno. Tal interpretação faz da escola muito mais do que em geral se pensa dela. Seu papel vai além de ensinar conteúdos, valores e práticas - aspectos ressaltados nas análises funcionalistas. E vai além de inculcar ideologias - aspectos ressaltados nas análises críticas. Mais do que tudo isso, numa perspectiva foucaultiana a escola é um locus em que se põem em funcionamento as bases daquilo a que FOUCAULT (1991, p. 121) denominou **razão de Estado**, esse conjunto de "princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade". Na ausência do olhar do rei, no enfraquecimento do poder pastoral, o sujeito moderno tem de se autogovernar.

Que têm as disciplinas a ver com isso? Ora, é principalmente dessa perspectiva de análise que vem a idéia da indissociabilidade entre os dois conjuntos de acepções hoje correntes para a palavra **disciplina**. O primeiro conjunto:

"Regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém no funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento." (FERREIRA, 1994, verbete disciplina).

O segundo conjunto:

"Qualquer ramo do conhecimento (artístico, científico, histórico, etc.). Ensino, instrução, educação. Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino; matéria de ensino." (Idem, ibidem).

Como se vê, um conjunto aponta para os aspectos das normas, da conduta, do corpo. O outro, para os aspectos do conhecimento, da epistemologia. Pelas análises genealógicas empreendidas por vários autores, compreende-se o tronco comum desses dois conjuntos e o papel da escola como cenário constituidor de e constituído por esses conceitos (HOSKIN, 1990, 1993; MARSHALL, 1989; DONALD, 1992). É interessante, por exemplo, compreender que, além das segregações sociais mais amplas (econômicas, étnicas, de gênero etc), a escola moderna operou a divisão/separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses etc. Essa divisão/separação se deu intimamente associada a uma também topologização do conhecimento. Esse fenômeno está ligado, além disso, ao deslocamento da oralidade para o alfabetismo, isto é, ao deslocamento que ocorreu da ênfase nas habilidades retóricas e **argumentativas para** as habilidades em saber onde encontrar esse ou aquele conhecimento e como eles se dispõem e se articulam entre si.

Por tudo isso, compreende-se por que um saber fragmentado, "taxonomizado" e topologizado em disciplinas está tão entranhado na organização dos currículos

escolares. A disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica. Ela é também mais do que o resultado de estratégias operadas por agentes na busca de acumulação de capitais simbólicos e distinção (BOURDIEU, 1983). A disciplinaridade é constitutiva da escola moderna e, daí, da própria Modernidade.

Procurei argumentar, até aqui, em torno da impossibilidade de se estabelecerem, tanto teórica quanto praticamente, currículos interdisciplinares (tornando esse conceito na acepção em voga nos discursos epistemológicos e pedagógicos brasileiros). Passo, agora, a comentar como interpreto os resultados a que se chegaram, na maioria das vezes, após as tentativas de planejar e implantar a interdisciplinaridade em currículos escolares.

Além das inúmeras frustrações e do abandono de tais tentativas, não há como negar que vários projetos interdisciplinares obtiveram sucessos variáveis. Mas, conforme anunciei anteriormente, isso a que se chama interdisciplinaridade tem pouco ou quase nada a ver com o conceito epistemológico tradicional. Mantendo-nos fiéis à nomenclatura circulante entre nós, comentada anteriormente - e não há motivo para não o fazer -, o máximo que conseguimos foi estabelecer currículos e/ou práticas pedagógicas pluridisciplinares.

Mas ao contrário de ver nisso uma insuficiência ou limitação do **movimento interdisciplinar**, penso que, a rigor, esse resultado é consequência de o horizonte desse movimento ter sido colocado na pluridisciplinaridade, diferentemente do que então se dizia (e, em parte, ainda se diz). Assim, vejamos as propostas contidas na obra de FAZENDA (1993), certamente o cânon mais referenciado entre nós, nessa área:

"Nesse sentido, pode-se dizer que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela, a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma interação... Este posicionamento pessoal: interdisciplinaridade como atitude, por ser o aspecto mais crítico desta investigação, será retomado seguidamente." (p. 39)

"A interdisciplinaridade [...] não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano." (p. 40).

Eis outro exemplo:

"A idéia [de interdisciplinaridade] é norteadada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelo outro etc. O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam." (FERREIRA, 1991, p. 34).

Vejamos um outro exemplo mais recente:

"[A interdisciplinaridade] respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento.

(...)

Ao invés do professor polivalente, [a interdisciplinaridade] pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema" (DELIZOICOV & ZANETIC, 1993, p.13).

Ora, é fácil nos darmos conta de que, em cada caso (como em muitos outros que deixo de enumerar aqui), o foco da atenção não era o estabelecimento de uma "axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior" (JAPIASSU, 1976, p. 74) ou de um "sistema de dois níveis, cuja coordenação procederia do nível superior" (idem, ibidem). Na grande maioria das vezes, o foco do movimento interdisciplinar se colocava (e se coloca) ou numa **dimensão atitudinal** como busca do resgate de uma dimensão humana, via práticas pedagógicas -, ou numa dimensão epistemológica que não vai muito além da pluridisciplinaridade naquela acepção de trocas de conhecimentos, experiências e metodologias. Arrisco-me até mesmo a constatar que muitas vezes alguns discursos que propõem e defendem a interdisciplinaridade estão fortemente carregados de messianismo, de prescrições éticas daquele abstracionismo pedagógico de que nos fala AZANHA (1992). Mas essa não é uma característica exclusiva dessa área; além disso, sua análise foge dos objetivos deste artigo. Assim, considero que o mais importante, aqui, é salientar o deslocamento que ocorreu (e ocorre) nos "resultados" do movimento interdisciplinar, pelo menos em relação ao que propunha o discurso epistemológico circulante entre nós.

Se eu finalizasse aqui este texto, talvez deixasse a impressão de que considero malencaminhado e/ou malresolvido o movimento interdisciplinar. Bem ao contrário, vejo exatamente no fato de se ter colocado o seu horizonte na pluridisciplinaridade - de certa forma independentemente do que se proclamava (e se proclama) - um aspecto bastante positivo a ser explorado e desenvolvido. Com isso, chegamos à última questão.

Que Lições Podemos Tirar de Tudo Isso?

Penso que deixei claro que a questão disciplinar se constitui num tema muito relevante para a teoria e a prática pedagógicas. Meu objetivo, nesta última parte, é fazer alguns comentários acerca de alguns aspectos e problemas que considero produtivos tanto para a teoria educacional quanto para a área do currículo. De certa maneira, essas questões foram indiretamente levantadas ou sugeridas ao longo deste artigo. No sentido de sistematizá-las, coloco-as em dois eixos analíticos e num terceiro a que, provisoriamente, denomino eixo político.

A reflexão epistemológica - no sentido da Epistemologia Geral (VEIGA-NETO, 1994a) e a investigação epistêmica - no sentido de FOUCAULT - constituem o **primeiro eixo** e agrupam-se em torno das discussões sobre a possibilidade de se efetivar a interdisciplinaridade, seja no campo acadêmico, seja no campo do ensino escolar. Tais discussões colocam em jogo categorias e conceitos filosóficos, sociológicos, psicológicos e conhecimentos históricos que, por si só, justificam o empreendimento. Penso que, pelo menos por aí, a discussão em torno da disciplinaridade ainda tem grande importância para a teoria educacional.

O **segundo eixo** analítico se constitui das investigações sobre como se deu a gênese e quais foram os desdobramentos do movimento interdisciplinar no Brasil. Isso pode ser feito tanto numa perspectiva que eu chamaria de "tradicional", quanto a partir de uma perspectiva foucaultiana. Vejamos alguns exemplos de cada uma delas.

Numa perspectiva tradicional, podem-se analisar as estratégias e os poderes envolvidos na escolha, importação e circulação do discurso interdisciplinar; pode-se averiguar onde, como e quando esse discurso foi absorvido e colocado em prática nos currículos oficiais e nas salas de aula; pode-se avaliar o que significou, no Brasil, a apropriação desse discurso, em termos de acumulação de capitais simbólicos por parte de seus porta-vozes. No segundo caso, ou seja, numa perspectiva foucaultiana, pode-se traçar a genealogia do discurso interdisciplinar, procurando descrever as epistemes, enquanto condições de possibilidade, em que eles se estabeleceram; podem-se analisar os elementos internos desse discurso, a fim de descrever como ele contribui para subjetivar os que o colocavam em circulação e os que a ele se submetiam.

O **terceiro eixo**, o qual denomino político, constitui-se das questões referentes aos resultados práticos que penso serem possíveis de obter tendo como horizonte a aproximação entre as disciplinas. De certa maneira, esse eixo tem um caráter mais prescritivo, ou seja, o que o coloca em movimento é a busca de encaminhamentos práticos e soluções pedagógicas.

Parto da premissa segundo a qual o que me parece fortemente desejável é sempre procurar formas de "convívio disciplina" e, a partir daí, convívio entre os praticantes" dessas disciplinas. É caro que isso não é uma novidade; como vimos, esteve sempre presente no fundo do **movimento interdisciplinar**, cuja dimensão atitudinal, revelada nas citações que fiz de FAZENDA (1993), FERREIRA (1991) e DOLIZOICOV & ZANETIC (1993), neste artigo, é um exemplo disso. O que procuro salientar é o fato de que esse convívio disciplinar **não precisa e não deve** se apoiar numa promessa messiânica ou redentora de cunho epistemológico. **Não precisa** porque o convívio é eticamente autodefensável, isto é, não é preciso apelar para a epistemologia a fim de sustentá-lo. **Não deve** porque ela, a promessa, é ilusória - e, portanto, eticamente insustentável -, conforme já discuti aqui. Em outras palavras, não vejo qualquer problema com a busca do convívio pela positividade ética do convívio em si, ao invés de buscar esse convívio pela via de uma unificação/homogeneização dos saberes. Mas é importante salientar que esse convívio disciplinar não pode ser pensado como isento de tensões e conflitos, ou seja, não se coloca, como seu fim, a chegada nem a um estágio superior nem a uma situação de definitivo equilíbrio entre as diferenças -conceitos que não encontram abrigo na perspectiva que proponho.

No plano epistemológico, como vimos, já há um nome para uma aproximação desse tipo: a pluridisciplinaridade implica a aceitação da legitimidade das disciplinas, no sentido tanto epistemológico quanto, principalmente, contextual, prático. Dito de outra maneira, implica aceitar que as disciplinas aí estão e são vividas como legítimas por aqueles que nela se inscrevem. Como esclarece REGNER (1993), é essa contextualidade que "abre caminho privilegiado para se pensar a questão da interdisciplinaridade" (idem, p. 6), não só para que se determine o que é um campo disciplinar - e onde estão, em cada caso e a cada momento, as suas fronteiras - como ainda, para que se compreenda, mesmo de "um ponto de vista epistemológico, [qual é] o sentido de uma tensão entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade" (idem, p. 8). Acrescento à idéia que essa tensão tem de ser explorada para dar espaço e voz a todos.

A busca de currículos escolares mais pluridisciplinarizados pode ser vista como a busca de uma prática do diálogo entre as diferenças. Por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessa prática, nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do "lado de fora", nas disciplinas. Até porque, assim adotando uma perspectiva inspirada em FOUCAULT, não vejo qualquer exterioridade ao conhecimento.

De forma similar, entendo que um currículo que busque a pluridisciplinaridade contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas, sobretudo, o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc. Isso não implica buscar atingir um padrão humano, o padrão de um sujeito transcendental que, pairando sabe-se lá onde, serviria de modelo a guiar nossas práticas educativas. De novo aqui, não há exterioridades a nos guiar.

Neste artigo, procurei demonstrar as limitações que tem qualquer tratamento stricto sensu epistemológico sobre a disciplinaridade - no sentido de produzir efeitos tanto "epistemológicos" quanto nas relações de poder. Assim, sublinhei que qualquer tentativa de se alterarem relações de poder-saber implicará muito mais do que simplesmente mexer (epistemologicamente) na disciplinaridade. Para finalizar, enfatizo que parte desse "muito mais" pode ser desempenhada pela busca do convívio pluridisciplinar; nesse caso, a pluridisciplinaridade funcionaria como o *leitmotiv*, o elemento que serviria de fundo, enquanto uma estrutura sobre a qual se dariam o convívio e o diálogo entre as diferenças.

Referências Bibliográficas

AZANHA, J.M. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1992.

BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1992.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

- DOLIZOICOV, D., ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1° -grau. In: PONTUSCHKA, N.N. *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.
- DONALD, J. *Sentimental education: schooling, popular culture and the regulation of libedy*. London: Verso, 1992.
- FAZENDA, I.C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERREIRA, A.B.H. *Dicionário Aurélio Eletrônico*. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I.C.A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FLICKINGER, H.G. O lugar do novo paradigma no contexto da teoria moderna do conhecimento. In: FLICKINGER, H. G., NEUSER, W. *A teoria de auto-organização*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. Omnes et singulatim. In: _____. *Tecnologias dei yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema de Ciências Sociais. *Educação e Realidade*, v. 18, n. 2, 1993.
- GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. A interdisciplinaridade. *Revista de Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1977.
- HOSKIN, K. Foucault *under examination*. The crypto-educationalist unmasked. In: BALL, S.J. *Foucault and Education: disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1990, p. 29-53.
- _____. Education and the genesis of disciplinarity: the unexpected reversal. In: MESSER-DAVIDOW, E., SHUMAY, D., SILVAN, D. *Knowledges: historical and critical studies indisciplinaryity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p. 271-304.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. Reflexões sobre meus críticos. In: LAKATOS, I., MUSGRAVE, A. (Orgs.).

- A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1978.
- MARSHALL, J.D. Foucault and education. American Journal of Education, v. 33, n. 2, 1989.
- PONTUSCHKA, N.N. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.
- REGNER, A.C.P. A crise das ciências e a interdisciplinaridade. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1993. mimeo.
- VEIGA-NETO, A.J. Revistando a teoria da ciência. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1994a. mimeo.
- _____. Disciplinaridade X interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 7., 1994, Goiânia. Goiânia: UFGO, 1994b.
- _____. Ciência, ética e educação ambiental em um cenário pós-moderno. Educação e Realidade, v. 19, n. 2, 1994c.
- _____. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? Paixão de Aprender, 1994d.