

# DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Os textos aqui reunidos se inserem no campo das novas tendências em interdisciplinaridade.

Em busca de um projeto antropológico para a educação, firma-se como campo preferencial das pesquisas na área a formação de professores com base no cotidiano de suas práticas e rotinas. Centros de referência nos Estados Unidos, no Canadá, na Europa e no Brasil têm realizado revisões conceituais, metodológicas e práticas. Conceitos pouco explorados na educação – como ética, estética, memória e temporalidade – já fazem parte do universo discursivo e de pesquisa da interdisciplinaridade. Altera-se com isso o macroconceito do que é ser professor, que passa a ser analisado sob a égide da ambigüidade, da ruptura, dos pontos de inflexão.

O objetivo comum aos autores desta coletânea foi o de enfrentar um dos mais recentes paradoxos que a educação contempla: a longevidade das questões da didática e o ineditismo das proposições da interdisciplinaridade.



P A P I R U S E D I T O R A

9ª Ed.



# DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE



Ivani Fazenda (org.)



9ª Edição



P A P I R U S

Capa: Fernando Cornacchia  
Foto de capa: Rennato Testa  
Copidesque: Mônica Saddy Martins  
Revisão: Lúcia Helena Lahoz Morelli

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Didática e interdisciplinaridade/ Ivani C.A. Fazenda (org.). —  
Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis)

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 85-308-0502-X

1. Ensino 2. Interdisciplinaridade na educação 3. Pedagogia I.  
Fazenda, Ivani C.A. II. Série.

98-0496

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática e interdisciplinaridade: Educação 371.3
2. Interdisciplinaridade: Prática pedagógica: Educação 371.3

9ª Edição  
2005

Proibida a reprodução total ou parcial  
da obra de acordo com a lei 9.610/98.  
Editora afiliada à Associação Brasileira  
dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:  
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora  
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil  
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. A AQUISIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE PROFESSORES <i>Ivani C.A. Fazenda</i>	11
2. O OUTRO LADO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: A DO PROFESSOR <i>Isabel Alarcão</i>	21
3. O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E A INTERDISCIPLINARIDADE: O SABER COMO INTENCIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA <i>Antônio Joaquim Severino</i>	31
4. DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA COMPLEMENTARIDADE NECESSÁRIA E INCONTORNÁVEL <i>Yves Lenoir</i>	45

- SHULMAN, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Research* 15 (2), pp. 4-14.
- SPRINTHALL, N.A. e THIES-SPRINTHALL, L. (1983). "The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view". Em: Griffin, G.A. (org.). *Staff development. Eighty-second yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- WOODS, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. Lewis: The Falmer Press.
- YINGER, R.J. (1986). "Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional". *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores e Toma de Decisiones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

3  
O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E  
A INTERDISCIPLINARIDADE: O SABER  
COMO INTENCIONALIZAÇÃO DA PRÁTICA

*Antônio Joaquim Severino*

*Introdução*

A abordagem do tema do saber pedagógico, nos dias atuais, exige que se delimite preliminarmente de qual lugar se pretende falar. É que nos encontramos historicamente situados e sitiados no contexto de uma **suposta crise de paradigmas** e da inauguração de uma nova era, a da **pós-modernidade**. Não estarei falando desse lugar, embora esteja sensível a muitas de suas críticas, de seus alertas e de suas intuições. Na verdade, o que se pode admitir é uma crise das teorias e não do conhecimento como processo histórico, que entendo não perder sua continuidade, através do tempo e dos tempos.

Com efeito, vem se tornando comum falar que tudo precisa ser redimensionado em decorrência do fato de que estaríamos vivendo hoje numa nova ordem mundial, caracterizada por já estar se realizando uma situação de pós-modernidade. Humanismo, ciência, pesquisa, razão, universidade, cultura seriam categorias de uma modernidade superada.

Estariamos vivendo hoje um mundo totalmente diferente daquele projetado pela visão iluminista da modernidade. Tal **nova ordem mundial** se caracterizaria pela situação de plena **revolução tecnológica**, capaz de lidar com a produção e a transmissão de informações em extraordinária velocidade; pelo processo de **globalização** não só da cultura, mas também da economia e da política; pelo privilégio da **iniciativa privada**; pela **minimização da ingerência do Estado** nos negócios humanos; pela **maximização das leis do mercado**; pela **ruptura de todas as fronteiras**. No plano mais especificamente filosófico, esta nova era se marcaria pela crítica cerrada às formas de expressão da razão teórica da modernidade, propondo-se a desconstrução de todos os discursos por ela produzidos, todos colocados sob suspeita de serem metanarrativas por demais pretensivas.

No entanto, de meu ponto de vista, esse vagalhão neoliberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadização até mesmo dos bens simbólicos, não instaura nenhuma pós-modernidade. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que essa expansão e consolidação do capitalismo, envolvido numa aura ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que essa tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está podendo cumprir as promessas embutidas em seu projeto civilizatório. No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana, em que pesem as críticas que são feitas à sua forma de expressão até o século XIX.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte dos educadores, não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma atenção cerrada a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. O que me parece exigido pelo momento é uma postura de análise detida e de vigilância crítica.

#### *Prioridade e superação do ponto de vista epistemológico*

Mas, ao mesmo tempo, impõe-se despriorizar a perspectiva epistemológica, excessivamente valorizada pela modernidade. É que ela é

precedida da perspectiva axiológica, qual seja, a referência fundamental da existência humana é a prática.

Assim, quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica.

Essa opção não se dá por apego a uma metanarrativa, mas porque **o agir é a mediação construtora do ser do homem**. Para falar do homem, não há como abordá-lo com base em sua essência, mas necessariamente em seu agir.

Por isso, **a educação como uma prática deve ser equacionada não em relação ao ser do homem, mas às modalidades de sua prática.**

E a questão básica, a meu ver, é a da relação do conhecimento com a prática humana. Daí a importância do vínculo do conhecimento pedagógico com a prática educacional. Seu caráter interdisciplinar tem a ver com essa condição. Ora, a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto.

Por isso mesmo, a questão do campo do conhecimento pedagógico não pode se colocar de modo análogo ao caso do campo do conhecimento nas ciências naturais, ou seja, levando em conta apenas uma relação de pura inteligibilidade do sujeito sobre o objeto com vistas a uma manipulação técnica, desvelamento de causas eficientes, de determinações causais. Impõe-se o recurso à abordagem filosófica a fim de delinear finalidades, diretrizes, referências para a ação.

#### *O saber é estratégia da prática...*

Antes de perguntar como o problema se coloca em relação ao conhecimento, é preciso saber qual o lugar que o conhecimento ocupa em nossa existência.

Sem dúvida, **a substância do existir é a prática**, ao passo que **o conhecimento tende naturalmente para a teoria**. Só se é algo mediante um contínuo processo de agir; só se é algo mediante a ação. É o que testemunham todos os entes que se revelam à experiência humana. Mesmo quando se está diante de um objeto puramente material, a sua

“essência”, como conjunto de características mais ou menos fixas, só tem sentido como capacidade de uma forma de atividade. Ao contrário do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na prática e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz.

Nesse sentido, a consciência, o pensamento como equipamento da subjetividade humana, nasceu embutida na própria prática do homem, originariamente na sua prática produtiva, pela qual garantia sua existência material, mantendo-a inserida num processo permanente de trocas com a natureza. Por isso, a esfera básica da existência humana é a do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material dos homens, já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. Essa esfera da prática produtiva constitui o universo do *fazer*.

Mas a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente falando, expressão necessária de um *sujeito coletivo*, ou seja, *a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade*. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais. Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas “sociedades” animais: um elemento específico interfere aqui, mais uma vez marcando uma peculiaridade humana – a sociedade humana é atravessada e impregnada por um *coeficiente de poder*, ou seja, *os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros*. Torna-se assim uma *sociedade política*, uma *cidade*. Esse coeficiente, que marca nossas relações sociais como relações políticas e que caracteriza nossa prática social, envolve os indivíduos na *esfera do poder*.

Mas, se a prática é prioritária e fundamental na configuração do modo de existir humano, ela impõe considerar que a prática humana tem suas especificidades, não se reduzindo nem ao determinismo ontológico-essencialista da metafísica, nem ao mecanicismo naturalista da ciência, nem a seu decorrente pragmatismo funcionalista. A prática tipicamente

humana, que delinea seu modo de ser, não é a prática mecânica, transitiva; ao contrário, é uma *prática intencionalizada*, marcada desde suas origens pela simbolização. É que, instaurando-se como prolongamento das forças energéticas instintivas, *a subjetividade constitui um novo equipamento, próprio da nova espécie, transformando-se num instrumento de ação dos homens*.

Vai ocorrer, então, que tanto a *prática produtiva* quanto a *prática política* só se tornam práticas humanas porque são atravessadas por uma terceira dimensão específica do agir humano: trata-se da *simbolização, da prática simbolizadora*. Com efeito, a atividade técnica de transformação da natureza só se torna viável na medida em que os homens, graças a seu equipamento de subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, lidando com eles para além de sua imediatez.

Pode-se sintetizar essa tomada dos homens sobre o mundo como uma *constituição do sentido*, a própria base de sua capacidade simbolizadora. Mas essa função simbolizadora não se faz nem pela explicitação da intuição imediata de uma essência, nem pela mera transposição da percepção empírica e transitiva dos órgãos dos sentidos, nem pela elaboração de um construto puramente lógico-formal. *O que se tem, de fato, é uma construção histórica e coletiva do objeto pelos sujeitos*. O conhecimento individual se dá sobre o fundo de uma experiência radicalmente histórica e coletiva que lhe é anterior e que lhe serve de matriz placentária. Esse contexto, como que um tecido que vai se complexificando pela contínua articulação de novas experiências, já tornadas possíveis pelas experiências passadas e acumuladas, é a *cultura*, uma das mediações concretas da existência dos homens. *E a cultura é o universo do saber*. Isso é válido tanto no plano da experiência epistêmica do indivíduo – *trata-se sempre de uma experiência que vai se construindo e acumulando, sintetizando, reorganizando e sistematizando dados* – quanto no plano da própria humanidade, tanto na perspectiva ontogenética como na perspectiva filogenética.

Podemos, então, equacionar a existência humana como algo que se dá mediado pelo tríptico universo do trabalho, da sociedade e da cultura. Como os três ângulos de um triângulo, esses três universos se complementam e se implicam mutuamente, um dependendo do outro, baseado em sua própria especificidade.

E é nesse contexto que podemos entender as relações do conhecimento com o universo social. Com efeito, o conhecimento pressupõe um solo de

relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como matriz, como placenta que nutre todo seu processamento. Mas essa trama de relações sociais em que se tece a existência real dos homens, como já adiantamos, não se caracteriza apenas pelas relações de gregarismo dos indivíduos, como ocorre nas "sociedades" animais, mas sobretudo por relações de hierarquização, envolvendo, pois, o elemento específico a interferir no social humano, o poder, que torna política a sociedade.

O saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em razão de uma projetividade, o trabalho ganhando um sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza, e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas.

*A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens...*

Como entender a educação nesse contexto das mediações histórico-sociais que efetivamente manifestam e concretizam a existência humana na realidade? Ela deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríptico universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.

Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que, ao superar a transitividade do instinto e, com ela, a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: ao mesmo tempo em que constituem o lugar da personalização, constituem igualmente o lugar da desuma-

nização, da despersonalização. Assim, a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais, as vivências subjetivas podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas, antes, a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o.

Daí se esperar da educação que ela constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta, também, do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social, tornando-se força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar de seu tecido todos os focos da alienação.

Este é o momento de fazer uma referência ao caráter mediador do ensino em relação à educação. Assim como a educação é um processo que só se legitima se estiver mediando a inserção das novas gerações no âmbito de suas mediações existenciais, o ensino, por sua vez, só se legitima se for processo mediador da educação. É por isso que não se pode fazer uma distinção entre instrução e educação, pois o que pode legitimar o ensino só pode ser mesmo a sua eficácia educativa.

*A fecundidade do saber pedagógico pressupõe a força centrípeta do projeto educacional...*

Mas, quando analisamos a prática da educação em nosso contexto histórico, seja apoiando-nos em nossas experiências empíricas, seja fundamentando-nos nas pesquisas científicas, um dos aspectos que mais chamam a atenção é o seu caráter fragmentário. Essa fragmentação se expressa de várias formas.

Sem dúvida, o que primeiro impressiona, tal sua visibilidade, é que os conteúdos dos diversos componentes curriculares, bem como atividades didáticas, não se integram. **As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência.** É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, **os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si.**

Além disso, as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim. Merece destaque, nesse âmbito, a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder. Nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que à divisão técnica do trabalho se sobrepõe uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder.

A desarticulação fragmentária se manifesta ainda na *dificuldade*, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, *de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para a consecução dos objetivos essenciais.* Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo.

Outra expressão marcante dessa fragmentação se encontra na *verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes.* Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanicismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo em que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador.

Finalmente, é possível identificar como vinculada a essa fragmentação generalizada, *a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político, do microssocial com o macrosocial.* Tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos,

desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica, burocrática, como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical.

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

O projeto educacional cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no âmbito do qual as ações isoladas, autônomas, diferenciadas, postas pelos agentes da prática educacional, encontram articulação e convergência em torno de um sentido norteador. A explicitação e o delineamento dessa intencionalidade constituem o fruto primordial da atividade teórica para a prática, exatamente em decorrência do fato de que a prática humana, em geral, e a prática educacional, em particular, não podem ser práticas puramente mecânicas e transitivas. Daí a grande contribuição do saber também para o fazer pedagógico e para o poder educacional.

Só no campo de um projeto, o educador, como profissional, poderá articular seu projeto pessoal, existencial, ao projeto global da sociedade na qual se encontra, seja ele um projeto universalizado, identificado com os interesses de todos, ou um projeto "egoístico", identificado com os interesses de poucos, ideologizado, caso em que o trabalho educacional ainda terá de se dar uma dimensão de crítica e de resistência.

Mas é ainda apenas sob condução de uma intencionalidade que a equipe dos agentes do trabalho escolar poderá constituir efetivamente uma equipe, ou seja, agir como um sujeito coletivo, superando as idiosincrasias de seus projetos particulares de existência e de suas características pessoais. É que, incorporada por todos, é a intencionalidade que guia a ação, e, sendo ela estabelecida em razão do projeto universalizado da sociedade, não haverá como contrapor os interesses particulares aos interesses universais que estarão em jogo. O projeto viabiliza a instauração de um universo de relações sociais onde se desenvolvem as condições da cidadania e da democracia, entendidas como as duas referências fundamentais da existência dos seres humanos numa realidade histórica.

Também as demais manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um projeto educacional consolidado. A convergência dos meios aos fins, a integração das funções especializadas e, *last but not least*, a integração curricular. Conseqüentemente, a prática da interdisciplinaridade, em qualquer nível, mesmo no plano da integração curricular, depende radicalmente da presença efetiva de um projeto educacional centrado numa intencionalidade definida com base nos objetivos a serem alcançados pelos sujeitos educandos.

*Mas o saber que intencionaliza a ação pedagógica pressupõe que o conhecimento seja um processo interdisciplinar de construção de seus objetos*

Do que foi visto, podemos concluir que o saber, ao mesmo tempo em que se propõe como desvendamento dos nexos lógicos do real, tornando-se então instrumento do fazer, propõe-se também como desvendamento dos nexos políticos do social, tornando-se instrumento do poder. Por isso mesmo, o saber não pode se exercer perdendo de vista essa sua complexidade: só pode mesmo se exercer interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, **pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos.** Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos, o conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural.

**O fundamental no conhecimento não é sua condição de produto, mas seu processo.** Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento, e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. Mas impõe-se à ciência a necessidade de efetivar-se como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber.

Tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer da perspectiva da totalidade. E isso é válido tanto para as situações de ensino como de pesquisa. O desafio da multiplicidade, expressão da riqueza da manifestação do mundo em nossa experiência, não nos exime da exigência da unidade, garantia da significação especificamente humana do mundo que os homens inauguraram.

Mas, se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social. Com efeito, toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma práxis, e, portanto, coloca tanto as exigências de eficácia do agir quanto as de elucidação do pensar. A intervenção *práxica* é o correspondente social e concreto da concepção antropológica do homem como ser histórico e social, o que exige para sua prática subsídios produzidos por uma convergente colaboração dos especialistas das várias áreas das ciências humanas, evitando, assim, a hipertrofia tanto de uma fundamentação unidimensional como de uma intervenção puramente técnico-profissional.

O que não dizer, então, da prática na esfera do ensino? A questão aqui se torna ainda mais crucial, dado o efeito multiplicador da ação pedagógica. A educação, em todas as suas dimensões, torna ainda mais patente a necessidade da postura interdisciplinar, tanto como objeto de conhecimento e de pesquisa quanto como espaço e mediação de intervenção sociocultural.

Essa interdisciplinaridade exigida na esfera do pedagógico-educacional não se refere unicamente aos requisitos epistemológicos da formação do cientista. Ela se impõe, à luz dos pressupostos anteriormente colocados, também em relação à formação do profissional, dos agentes sociais no sentido amplo. Na verdade, o que está em jogo é a formação do homem, mas o homem só pode ser efetivamente formado como humano se for formado como cidadão. Não sem razão, pode-se dizer ainda que o projeto educacional se torna necessário tanto para os indivíduos como para a sociedade. O indivíduo precisa dele para superar sua condição de mera individualidade, alçando-se à condição de cidadão, membro da cidade; a sociedade precisa dele para estender a



todos os indivíduos emergentes das novas gerações a intencionalidade da cidadania, de modo a poder garantir a tessitura democrática de suas relações sociais.

*Mas é preciso passar da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade...*

Quando se coloca a questão da interdisciplinaridade, pensa-se logo num processo integrador, articulado, orgânico; de tal modo que, em que pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades desenvolvidas levam ao mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade.

Podemos nos aproximar mais dessa idéia, mediante algumas comparações com experiências análogas.

O exemplo do funcionamento do organismo biológico: visão organicista/funcionalista. Várias partes que visam a um mesmo fim. Assinala convergência, articulação. Mas se trata de um processo eminentemente mecânico, transitivo; as partes envolvidas não são sujeitos, não compartilham da elaboração do fim. Esse fim já está predeterminado.

O caso da atuação de equipe esportiva numa partida, por exemplo: Todos visam a uma mesma finalidade, fica clara a articulação das partes, os jogadores são até mesmo treinados. É uma equipe. No entanto, a *performance* individual prevalece. Está presente o egoísmo da parte. A convergência é quase um subproduto.

O caso da união político-econômica da humanidade, incluindo a incorporação dos conceitos multinacional, transnacional, internacional, é outro exemplo: Várias nações, portadoras de particularidades, mas as decisões, os rumos são traçados, vão além dessas particularidades. Aqui, o risco é as partes serem submetidas ao poder, à dominação pelo poder da totalidade, pela imposição de diretrizes, pela perda da identidade do particular.

Quando questionamos o caráter interdisciplinar da prática do conhecimento, é preciso ter bem presente que:

- é sempre articulação do todo com as partes;
- é sempre articulação dos meios com os fins;
- é sempre em função da prática, do agir. O saber solto fica petrificado, esquematizado, volatilizado;
- precisa sempre ser conduzido pela força interna de uma intencionalidade;

- a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento; é fundamentalmente prática de pesquisa;
- aprender é, pois, pesquisar para construir; constrói-se pesquisando.

De tudo isso, pode-se concluir que a prática dos educadores é interdisciplinar se se desenvolve no âmbito de um projeto; só se sustenta num campo de forças, e o que gera o campo de forças de um projeto educacional é a intervenção atuante de uma intencionalidade; a intencionalidade só se sustenta, por sua vez, na articulação das mediações históricas da existência humana.

### *Conclusão*

A educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência; a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno. O processo educativo e seus fundamentos epistemológicos e axiológicos baseiam-se em uma multidisciplinaridade, em uma pluridisciplinaridade. É que, dadas as nossas condições e a complexidade da prática, precisamos de múltiplos enfoques mediatizados pelas abordagens das várias ciências particulares; mas não se trata apenas de uma justaposição de múltiplos saberes: é preciso chegar à unidade na qual o todo se reconstitui como uma síntese que, nessa unidade, é maior do que a soma das partes. Por isso, precisa ser também prática transdisciplinar.

A transdisciplinaridade é vista aqui não como uma forma absolutamente nova de procedimento do sujeito que conhece, que pudesse se apresentar como independente de todas as modalidades anteriores do saber. Não é disso que se trata, mas de uma síntese articuladora de tantos elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade.

### *Bibliografia*

ALTHUSSER, Louis (s.d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes.

- CASTRO, Armando de e outros (1974). *Novas perspectivas das ciências do homem*. Lisboa: Presença. Col. "Biblioteca de Ciências Humanas".
- FAZENDA, Ivani C. (1987). "A questão da interdisciplinaridade no ensino", *Educação & Sociedade* 27 (setembro), pp. 113-122.
- \_\_\_\_\_. (1991a). *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola. Col. "Educar".
- \_\_\_\_\_. (org.) (1991b). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1991c). "Interdisciplinaridade: Definição, projeto, pesquisa". Em: Fazenda (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.
- FERREIRA, Nilda T. (1993). *Cidadania: Uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- GOLDMANN, Lucien. (1970). *Ciências humanas e filosofia*. 2ª ed., São Paulo: Difel.
- GRAMSCI, Antonio. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização.
- JAPIASSU, Hilton F. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- LÖWY, Michael. (1985). *Ideologias e ciência social*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. e ENGELS, F. (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 2 v.
- PATTO, M. Helena S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- SEVERINO, Antônio J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU.
- \_\_\_\_\_. (1991a). "A formação profissional do educador: Pressupostos filosóficos e implicações curriculares", *Revista da ANDE* 17 (junho), pp. 29-40.
- \_\_\_\_\_. (1991b). "Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade". Em: Sã, Jeanete L. de (org.). *Serviço social e interdisciplinaridade; dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Cortez, pp.11-21.
- \_\_\_\_\_. (1992a). *Filosofia*. São Paulo: Cortez. Col. "Magistério".
- \_\_\_\_\_. (1992b). "A escola e a construção da cidadania". Em: Vários. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papirus, 1992, pp. 9-14. Coletânea "CBE".
- \_\_\_\_\_. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: FTD. Col. "Ensinar & Aprender".
- TOZZI, Michel (org.). (1995). "Dossier: Les sciences de l'éducation, quel intérêt pour le praticien?" *Cahiers Pédagogiques* 334 (maio), pp. 11-61.

4

DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE:  
UMA COMPLEMENTARIDADE  
NECESSÁRIA E INCONTORNÁVEL\*

Yves Lenoir

*Introdução*<sup>1</sup>

Nos países francófonos, mais particularmente na Bélgica, na França, no Quebec e na Suíça, o desenvolvimento das didáticas das disciplinas desabrochou há cerca de um quarto de século. Paralelamente a essa revitalização do campo didático, que obrigatoriamente conduz os didáticos a refletir atentamente sobre as disciplinas que fazem o objeto de um ensino, sobre o próprio conceito de disciplina, desdobra-se desde os

\* Tradução de Maria Marly de Oliveira.

1. Este texto foi produzido no quadro de atividades do LARIDD (Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Didática das Disciplinas) e apoiado em diferentes trabalhos de pesquisa subvencionados pelo Ministério de Educação do Quebec (1991-1994), pelo Fundo FCAR (1992-1995, nº 94-NC-0952) e pelo Conselho de Pesquisas em Ciências Humanas do Canadá (CRSH) (1995-1998, programa regular, nº 410-95-1385). Um muito obrigado especial à Maria Marly de Oliveira, professora da UFRPE, pela tradução deste texto.