

HERANÇA PEDAGÓGICA MODERNA E A INTERDISCIPLINARIDADE RESIGNIFICADA

Jane Bittencourt

Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

“Nas nossas academias temos uma divisão do conhecimento e por isso nos sentimos sós...”

Texto de um aluno de História, 5ª fase, disciplina de Didática

A interdisciplinaridade tem sido discutida em diferentes áreas de conhecimento desde a década de 70, inclusive em educação. Fazenda (1994) destaca três momentos da pesquisa em interdisciplinaridade: um momento de definição, um momento de explicitação de um método, na década de 80; e um momento de construção de uma teoria da interdisciplinaridade, na década de 90. Apesar destes três momentos terem se ocupado prioritariamente de diferentes questões e apresentado resultados bastante diversificados, poderíamos dizer que há uma marca comum entre estas três décadas de pesquisa: a perplexidade diante do problema da fragmentação do conhecimento e suas implicações para o ensino. E também o esforço de buscar alternativas diante de uma racionalidade herdada, ancorada em hábitos, consolidando modelos de sociedade, de escolarização e de trabalho pedagógico.

Portanto, apesar de tratar-se de uma já velha questão, alguns aspectos da problemática da fragmentação do conhecimento e da sua contra-face, a interdisciplinaridade, parecem bastante relevantes tendo em vista as configurações epistêmicas contemporâneas, assim como as novas demandas sociais e políticas para a escola no num contexto em transformação.

Este trabalho procura fazer uma análise da questão da interdisciplinaridade abordando-a em duas dimensões complementares, a epistemológica e a didática. Isto porque, como procuraremos argumentar ao longo deste trabalho, o modelo multidisciplinar é ao mesmo uma concepção de conhecimento - portanto de ensino e aprendizagem - e um regulador da prática docente, um modelo de ação.

Para desenvolvermos esta análise, iremos inicialmente percorrer as múltiplas razões históricas e sociais que têm configurado o modelo multidisciplinar de modo a caracterizá-lo enquanto um tipo de racionalidade situada no tempo e espaço que compõem o mapa da modernidade.

Em seguida, iremos relacionar estas questões com a formação de professores de modo a mostrar como o problema da disciplinaridade é uma questão fundamental em nossas práticas de formação. Procuraremos analisar ainda de que modo este modelo vem sendo, mesmo que indiretamente, pressionado a partir da configuração do mapa cultural contemporâneo.

Teremos a preocupação, ao longo do trabalho, de localizar a Didática nas suas relações com a problemática da modernidade, da interdisciplinaridade e dos desafios contemporâneos de modo a contribuir para teorização.

Razões

De modo geral, poderíamos dizer que a disciplinaridade, isto é, a fragmentação dos saberes em disciplinas, é resultado de um conjunto de razões sociais e históricas que marcam o que Touraine (1994) denomina a “ideologia ocidental” e marcadamente o espírito da modernidade.

Do ponto de vista epistemológico, a fragmentação dos saberes em disciplinas tem como marca o primado da razão, herança do Renascimento radicalizada no iluminismo europeu e, a partir do século XVIII, acentuada com o desenvolvimento técnico e científico das sociedades européias modernas. Vindo a substituir a fé pelas leis da natureza, a ordem religiosa pela ordem política, o projeto da modernidade fundamenta-se no contrato social entre homens livres visando o bem comum.

Sacristán (1999) localiza no ideal de progresso uma das idéias-força da modernidade, cuja racionalidade está impregnada na crença de que a escolarização é um meio para o progresso dos indivíduos e das sociedades. Neste sentido justifica-se o ideal de universalização – terreno onde emerge o campo da Didática – como garantia de avanço no conhecimento mas também no desenvolvimento tanto material quanto espiritual da humanidade (1999, p.151).

Neste projeto, propõe-se uma educação que "abra os sujeitos ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza." (Touraine, 1994, p.20). Onde a escola assume para si múltiplas funções: transmissão da cultura objetivada; cuidado com o desenvolvimento da personalidade global dos sujeitos; preparação para o trabalho e universalização dos bens culturais.

Permeiam estes objetivos a esperança de que, através da educação, os sujeitos se integrem de maneira harmoniosa e colaborem para o progresso das sociedades na direção do ideal democrático. Temos portanto, um modelo de socialização onde o avanço material, através do desenvolvimento técnico e científico - e o avanço moral deveriam caminhar juntos.

Sacristán (1999, p.150) localiza como o primeiro fracasso da modernidade o "avanço desequilibrado" destas duas tendências, principalmente o descompasso entre o avanço da primeira em detrimento da segunda. De fato, a "ideologia ocidental", retomando o termo sugerido por Touraine, repousa sobre o ocultamento da dinâmica das sociedades e na afirmação, radicalizada no positivismo, de uma historicidade sem sujeito, baseada na continuidade, linearidade e na causalidade simples. Somente a partir do final do século XIX o dinamismo da ordem social, com seus conflitos e contradições, serão introduzidos no debate, juntamente com a noção de sujeito histórico.

No entanto, a modernidade resiste e se prolonga, como sugere Touraine, em um aspecto: a separação entre racionalização e subjetivação, herança tardia do dualismo cartesiano. Isto porque a cientifização dos saberes acadêmicos se acentua, fragmentando-se conjuntamente com um movimento no interior das sociedades modernas, de fragmentação interna, em decorrência da afirmação da divisão do trabalho nas sociedades capitalistas e da especialização crescente ao longo do século XX.

O ideal de universalização concretiza-se num longo e poderoso processo de legitimação do "bom" saber, considerado o conhecimento válido e necessário para todos. Isto é, um projeto cultural onde entende-se por cultura a "alta cultura": o conjunto de saberes, valores e regras da classe social hegemônica. De onde herdamos os conteúdos juntamente com uma organização hierárquica destes conteúdos que reconhecemos ainda hoje nos currículos escolares.

Portanto, a fragmentação dos saberes, com toda sua complexidade, é fragmentação do modo moderno - poderíamos dizer europeu, já que o espírito moderno é profundamente etnocêntrico - de ver o mundo e de nos ver no mundo. Como analisou Foucault (1975) de maneira brilhante, a racionalidade disciplinar corresponde principalmente a um processo de subjetivação atrelado às estruturas de poder e à lógica do controle da qual a instituição escolar compartilha. As disciplinas não seriam portanto, conhecimentos neutros, mas mecanismos de regulação da conduta e formas de exercício de poder. Por isso, se a educação é uma prática disciplinar de normalização e controle social, é desta maneira que se constitui a subjetividade dos sujeitos pedagógicos (Larrosa, 1994).

Códigos

O espírito da modernidade se concretiza, em diferentes contextos sociais, através das práticas cotidianas, das trocas simbólicas que constituem a trama do imaginário social. Como sugere Castoriadis (1982), as significações imaginárias constituem as sociedades, as suas justificativas, a maneira como a sociedade compreende si mesma.

Neste sentido, a escola moderna, institucionalizada, não só carrega os ideais da modernidade mas os inventa e legitima através do conjunto das práticas escolares. Por isso, o cotidiano institucionalizado (Berger e Luckmann, 1999) é o espaço onde a modernidade faz sentido.

O espírito da modernidade se concretiza tanto na burocratização do ensino regida pela lógica de uma racionalização exercida através do poder e do controle, quanto nos diversos mecanismos de socialização, tanto do plano do ensino como no plano do currículo. Bernstein (1996) ressalta como o modo de seleção e organização dos saberes escolares corresponde à regulação do controle social que se exerce nas instituições escolares, os diferentes códigos.

Sugere como critério dominante na estruturação dos saberes escolares o seu grau de delimitação, ou seja, a forma mais ou menos rigorosa de compartimentalização dos saberes. Comenta que nos enquadramentos mais rigorosos característicos dos sistemas fortemente centralizados, onde predomina o código serial, prevalecem as relações verticalizadas e há pouca iniciativa para professores e alunos. Já no código integrado, onde há tendência a

descompartmentalizar as disciplinas, ocorre o enfraquecimento dos enquadramentos no interior do currículo e portanto o favorecimento da inventividade, da autonomia do grupo e de relações horizontais.

Comenta ainda como a interiorização destes códigos corresponde à constituição da identidade cultural do aluno que, no código serial, se cristaliza de maneira intensa e precoce em torno de uma identificação com um grupo de especialistas e da afirmação de um território particular que rejeita invasões.

Estas considerações não só justificam as razões pelas quais os saberes escolares também se organizam de maneira multidisciplinar, mas esclarecem ainda que o que está em jogo na questão dos formatos de currículo são diferentes modelos de socialização. Estes, por sua vez, correspondem, em última instância, às formas de manipulação dos interesses simbólicos, ou seja, a modelos de cultura.

Por outro lado, o código serial, com sua significação sociológica, política e cultural, revela ainda, na continuidade do espírito da modernidade, um ocultamento em relação à natureza do conhecimento escolar, considerado uma réplica talvez reduzida e devidamente simplificada dos saberes acadêmicos de origem.

No entanto, o conhecimento escolar não é só um conhecimento que mudou de forma, mas é um saber recontextualizado, inserido em outro espaço e tempo, o institucional. É regulado por outros meios – como as tarefas escolares ou as formas de avaliação - e, principalmente, funciona em uma dinâmica de relações interpessoais inseridas no cotidiano. A esse respeito, Fourquin (1993) comenta como a “transposição didática” impõe novas configurações cognitivas aos saberes que chegam a escapar dos estatuto de instrumento pedagógico para constituir “uma espécie de “cultura escolar” *sui generis*, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca “didática” e “acadêmica” a toda espécie de outras atividades” (1993, p.17).

A reflexões sobre o currículo, assim como as pesquisas em estudos culturais (Young, 1971; Apple, 1982), têm contribuído seja para descaracterizar a universalização dos saberes ressaltando os processos de seleção cultural dos conteúdos escolares, seja para negar a idéia de neutralidade desvendando o currículo oculto, o que contribui para elucidar as características próprias do conhecimento escolar .

Adotando portanto esta diferenciação entre conhecimento e conhecimento escolar, é interessante observar ainda que, mesmo se mantemos o código serial, temos que ter consciência de que, na cultura escolar, suas *epistemes* se modificaram. Isto é, o currículo escolar, mesmo se guarda uma natureza disciplinar em referência aos saberes de origem, torna-se, através da mediação didática, intrinsecamente interdisciplinar. Poderíamos dizer portanto, mesmo se isto nos parece estranho diante de nossa forte herança pedagógica, que todo saber escolar é interdisciplinar.

Habitus

No entanto, a organização do trabalho pedagógico em contexto escolar, incluindo as universidades assim como os nossos modelos de formação de professores parecem ignorar ou resistir a esta constatação.

A noção de *habitus* de Bourdieu (1980) pode nos esclarecer a respeito dos mecanismos através dos quais as ações reproduzem a ordem social, se estabilizam no coletivo e regulam ações futuras. O *habitus* tende a se perpetuar inclusive abarcando no seu interior algumas inovações que não ultrapassam o senso comum, num movimento onde a própria institucionalização das práticas parece apropriar-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna.

A esse respeito, Sacristán comenta como as noções de *habitus* e *institucionalização* ilustram bem a maneira como as práticas educativas “transformam-se em substratos muito arraigados na sociedade em geral e em cada indivíduo, embora mantenham manifestações diferenciadas em aspectos parciais e singularidades ligadas a cada professor e a tipologias de centros ou de estilos educativos”(1998, p.87).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, poderíamos dizer que o código serial se configura como um *habitus* disciplinar, ou seja, os modelos de ação e esquemas que orientam as práticas centralizadas nas fronteiras disciplinares. Bernstein (1996) comenta como mudanças para códigos integrados exigem custos como por exemplo, a transparência das práticas docentes em relação ao conjunto de profissionais envolvidos no trabalho pedagógico.

Uma pesquisa focada em uma área de conhecimento por si mesma interdisciplinar, as ciências cognitivas, ilustra muito bem estas resistências e obstáculos. Proust (1993), procurando detalhar as dificuldades na configuração de uma *episteme* interdisciplinar, que exige portanto a elaboração de novos códigos, identifica quatro obstáculos principais. Primeiro, o “espírito de paróquia”, isto é, a tendência a privilegiar sua própria metodologia e desqualificar as diferentes. Segundo, a “perda informacional”, o receio de que o cruzamento de diferentes saberes acarrete uma perda de informação e uma conseqüente banalização. Terceiro; o “conservadorismo institucional”, que se refere ao descrédito institucional em relação à transgressão de fronteiras; e, finalmente, o “conservadorismo individual”, uma espécie de desconforto pessoal quando os territórios são invadidos aliado a uma insegurança quando adentramos terrenos menos familiares.

Mas estes obstáculos referem-se não só aos docentes pois o *habitus* é compartilhado por grupos sociais. Por isso a mudança de código atinge diretamente o *habitus* dos alunos, como analisa Perrenoud (1997) a partir da consideração das características das novas e velhas didáticas. Afirma que as “novas didáticas”, com tarefas mais globais que pressionam a compartimentalização dos currículos, exigem mudanças de comportamento dos alunos, mais envolvimento nas tarefas, mas também mais transparência e acabam por gerar novas estratégias.

Nesta relação entre custos e lucros, ou seja, nas mudanças de *habitus* em relação ao trabalho pedagógico e à docência, está em jogo algo mais do que mecanismos cognitivos ou esquemas de aprendizagem. O *habitus*, assim como toda atividade humana, não é uma abstração mas se incorpora através das relações interpessoais e são ações corporificadas. Portanto é a corporeidade dos sujeitos que está em questão.

O *habitus* disciplinar é um modelo de trabalho pedagógico individual e solitário, devidamente incorporado pelos alunos, como expressa o texto de um aluno no início deste trabalho. Nesta corporeidade fragmentada, herança cartesiana moderna, não se permite o que Restrepo (1995) denomina muito apropriadamente, “el derecho a la ternura”. O que está em jogo no problema da interdisciplinaridade é, portanto, sem dúvida uma identidade profissional, mas também uma identidade intra e interpessoal.

Procurei evidenciar até agora dois grandes núcleos de problemas em relação à interdisciplinaridade: as dificuldades e resistências cristalizadas em torno de *habitus* e a

necessidade, a partir da conscientização da peculiaridade da cultura escolar, de criarmos *epistemes* cruzadas.

Formação de professores e a Didática

Do ponto de vista do exercício da docência, o *habitus* disciplinar se traduz num modelo de trabalho pedagógico marcado pelo individualismo do professor, e configura sua identidade. Numa confusão de objetos, a identidade do professor se filia em geral muito mais no território dos saberes específicos do que nos saberes interdisciplinares da docência, herança esta que se manifesta claramente nos modelos de formação de professores.

A idéia de somar conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos específicos para compor um conjunto de saberes suficientes para habilitar os sujeitos para o exercício da docência é a evidência da fragmentação em múltiplos domínios.

Pereira (1998), por exemplo, identifica, a partir da análise “Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)”, feito por Lüdke e publicado em 1994, a presença dos chamados “velhos problemas” em relação à formação de professores. Todos estes problemas evidenciam desarticulações, em diferentes níveis: entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas nos cursos de formação; entre Bacharelado e Licenciatura enquanto modalidades de formação e inserção dos sujeitos no mercado de trabalho, que por sua vez manifesta a desarticulação entre ensino e pesquisa. E finalmente a desarticulação mais radical, entre teoria e prática.

A fragmentação constitui, assim, uma problemática central na formação de professores concretizada em diferentes domínios, cuja superação implica por um lado uma tomada de consciência da complexidade do problema, situado entre múltiplas razões, entre códigos estabelecidos e hábitos cristalizados. Por outro lado, exige a invenção de novas *epistemes*, que tenham natureza intrínseca mas também extrinsecamente interdisciplinar, isto é, que possam se projetar em diferentes e inclusive novos campos de conhecimento. O que sugere o cruzamento entre teorias e métodos das diferentes áreas de conhecimento, assim como a elaboração de novas formas de mediação pedagógica destes saberes, e

sobretudo mudanças na forma de organização do trabalho pedagógico e no processo de institucionalização deste trabalho.

Todas estas questões parecem constituir objetos de estudos e pesquisa no campo da Didática na medida em que o ensino é tomado como seu objeto principal. A lógica disciplinar é um traço característico dos nossos modelos de escolarização e sua elucidação parece ser um elemento fundamental para a compreensão da nossa herança pedagógica. E também uma condição para o enfrentamento das contradições do presente.

De fato, a Didática e a disciplinaridade (e portanto sua contra-face, a interdisciplinaridade) se interpenetram. Primeiro por razões históricas, já que a Didática emerge enquanto área de conhecimento na afirmação da modernidade, com o propósito da universalização e racionalização do ensino. Mesmo se a Didática se desvincilhou deste passado adotando uma postura crítica na busca de uma outra identidade, como mostra o movimento da didática crítica da década de oitenta no Brasil (Oliveira, 1996), talvez não tenha se identificado ainda com a problemática da interdisciplinaridade.

No entanto, como afirma Lenoir (1996), a relação entre a Didática e a interdisciplinaridade é inevitável e necessária. Necessária pela própria complexidade do seu objeto, situado em diferentes planos e temporalidades. Sugere a consideração da Didática como um sistema socialmente contextualizado, temporal e espacialmente, caracterizado por um conjunto de trocas entre diferentes variáveis relacionadas seja com o professor, o aluno ou o conhecimento. Sugere ainda que este triângulo de relações se inscreve em diferentes tempos que caracterizam a relação didática, um tempo de articulação curricular, o de planificação antecipadora e o tempo propriamente de efetuação. A estes três tempos relaciona os três planos onde o triângulo funciona, respectivamente, o plano curricular, o didático e o pedagógico.

E uma relação necessária porque abarcar este objeto exige conhecimentos e métodos de diferentes campos disciplinares, isto é, o sistema tem uma dinâmica intrinsecamente interdisciplinar. E, ao mesmo tempo, propicia saberes e vivências que se instalarão, enquanto contribuição teórica e enquanto prática efetiva, em diferentes campos disciplinares, ou seja, também é extrinsecamente interdisciplinar.

Na medida em que assume esta peculiaridade, de ser uma disciplina interdisciplinar, a Didática na formação de professores também pode se constituir enquanto espaço de

articulação entre diversos saberes e tornar-se uma vivência interdisciplinar importante na formação do futuro professor.

Conclusões: um modelo em mudança?

Procurei até agora mostrar que o problema da fragmentação – dos saberes e dos sujeitos - é uma questão fundamental no ensino e particularmente na formação de professores. Argumentei no sentido de evidenciar as múltiplas faces do problema, principalmente no sentido de articular aspectos epistemológicos e didáticos, desenvolvendo para isso uma contextualização no mapa da modernidade.

Procurei argumentar também no sentido de que a superação do problema exige ruptura com concepções vigentes mas também com as formas tradicionais de organização do trabalho pedagógico nos contextos de formação.

Ressaltei ainda as relações da Didática com a problemática da interdisciplinaridade, no sentido de mostrar que esta constitui um núcleo fundamental de reflexão para a área e para a disciplina.

Gostaria de concluir em torno de algumas considerações a respeito das transformações sociais e culturais contemporâneas que acarretam modificações no mapa da modernidade e questionam o modelo disciplinar, assim como nossas práticas de formação.

Há certamente nas sociedades contemporâneas, por pressões políticas e econômicas transnacionais, novas exigências para a escola, para a docência e para a formação de professores. A escola moderna, assim como o ideal da modernidade, estão em discussão.

Considerando, segundo a sugestão de Harvey (1992), o espaço e o tempo como “as categorias básicas da experiência humana”, poderíamos dizer que estas categorias estão em transformação. O autor analisa a relação entre espaço e tempo com o estabelecimento de relações de poder, controle ou dominação da vida social, herdando e generalizando as análises de Foucault. Analisa também as relações entre a concepção e representação do espaço e tempo com o estabelecimento do poder social e político, configurando tipos de racionalidade. Cita como exemplos o iluminismo, relacionado com o desenvolvimento de técnicas de projeção cartográfica para a confecção de mapas e o desenvolvimento de

máquinas de marcar o tempo, assim como sua relação com o espaço e tempo newtonianos (Harvey, 1992, p. 229).

Como considera que as formas culturais têm raízes na circulação do capital, analisa as profundas modificações econômicas que marcaram o início do século, e que encaminhariam para uma economia capitalista mundial, movida por ondas de compressão do espaço-tempo através das sucessivas acumulações de capital combinadas com a progressiva diminuição do tempo de giro, aniquilando o espaço por meio do tempo.

Situa a partir de 1848 o movimento de questionamento do sentido progressista do tempo e das certezas em relação ao espaço, gerando uma crise de representação que se prolongaria ao longo do século XX. Características dessa crise seriam a introdução da problemática da linguagem na literatura, o que exemplifica com Flaubert, ou na pintura, com a exploração da fragmentação da luz e da cor com Manet e posteriormente com o movimento impressionista, culminando no cubismo, que rompe com a homogeneidade do espaço pictórico.

Explorando a quebra de barreiras espaciais, o que relaciona com o início do sentido de universalidade, esta tendência, que iria se acentuar com o pós-modernismo, teve como conseqüências a exaltação dos espaços locais ou da identidade característica de pequenos grupos socialmente isolados, através da idéia de alteridade ou diferença.

Situa portanto dois tipos de comportamento que passam a conviver, o universalismo e a identidade local, que seriam o dilema fundamental da experiência contemporânea: sujeitos individuais inseridos em múltiplas e descontínuas realidades, entre a vida privada e a cultura global.

De fato, se estamos cada vez conscientes da diversidade cultural em nossas sociedades, que incide nos espaços escolares, nossa escolarização continua bastante homogênea, ancorada na universalização dos saberes e dos sujeitos epistêmicos.

Por isso um dos grandes desafios da atualidade parece ser, como sugere Sacristán (1996), conseguir abarcar as diferentes formas culturais – uma cultura instrumental, uma cultura antropológica de origem, a alta cultura, uma cultura “lúdica”- e ainda encontrar uma unidade em torno da cultura escolar.

Por outro lado, a diversificação dos meios semióticos que servem de mediação ao trabalho pedagógico, principalmente as novas tecnologias, também tem contribuído para transformações na nossa experiência espaço-temporal contemporânea.

Procurando esclarecer a novidade desta experiência, Lévy (1998) sugere que a informatização se caracteriza, quanto ao gerenciamento do conhecimento, pela mobilidade e velocidade, isto é, pelo tratamento do conhecimento em tempo real e em espaços virtuais. Quanto à memória, o contexto da informática é particular porque ocorre uma descorporificação: enquanto que nas sociedades marcadas pela oralidade, o coletivo humano era a própria memória, hoje em dia temos uma grande tendência à objetivação da memória, portanto um descolamento dos sujeitos em relação à sua memória coletiva. Quanto à forma de conhecer, a informática possibilita prioritariamente não o contar, ler ou interpretar, mas o explorar, o conhecimento por simulação, correspondendo a um tipo de atividade cognitiva que desenvolve a imaginação, a busca, a tentativa e o erro.

Estas modificações têm implicações profundas se consideramos a hipótese vygotskyana de que a regulação dos processos cognitivos é prioritariamente semiótica, realizando-se através de processos de internalização de caráter essencialmente comunicativo (Wertsch, 1991).

Considerando que a comunicação virtualizada e mediatizada tem um caráter a-disciplinar, poderíamos dizer que nossa experiência contemporânea, isto é, nossa subjetividade, está se descompartmentalizando. O que pressiona fortemente nosso modelo de escolarização e particularmente os códigos seriais e *habitus* disciplinar, além do próprio processo de institucionalização do ensino.

Estas pressões se concretizam em modificações curriculares tendo em vista abarcar a diversidade cultural, ou na busca de formas de trabalho alternativas que descompartmentalizem os conteúdos escolares, ou ainda nas exigências institucionalizadas para novas concepções para a formação de professores.

A esse respeito, Esteve (1995) analisa os diferentes fatores que incidem diretamente ou indiretamente sobre a ação docente, resignificando o espaço escolar, a profissionalização docente e as práticas educativas. Diante do que denomina “o mal-estar docente” diante da aceleração das mudanças sociais, conclui que “o isolamento é a característica mais importante dos professores seriamente afectados pelo desajustamento provocado pela

mudança social. A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino” (1995, p.119).

Gostaria de concluir com a observação: de que os conteúdos escolares disciplinares são apenas uma peça no jogo. Muitas esperanças na interdisciplinaridade que incidem diretamente sobre novos conteúdos de caráter não disciplinar, ou sobre formas de reorganizar internamente as disciplinas escolares, podem ser soluções ingênuas porque consideram que mudando uma peça modificamos o todo: armadilha da lógica disciplinar?

Permanece então a pergunta: como reconfigurar e principalmente resignificar o todo? Como procurei argumentar, precisaríamos criar, no tecido das práticas sociais, novas razões, códigos e *habitus*. E a Didática, enquanto campo e disciplina, poderia ter um papel importante nesta criação.

Por isso acredito que a interdisciplinaridade, no sentido das argumentações que procurei desenvolver até agora, seja realmente o grande desafio contemporâneo para a educação. E talvez, se conseguirmos abarcá-la na sua complexidade, venha a tornar-se uma nova idéia-força, em tempos não mais tão modernos!

Referências Bibliográficas:

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BERGER, P.L. E LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. São Paulo: Vozes, 1999.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ESTEVE, J. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições :Loyola, 1992.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T.da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LENOIR, Y. Didactique et interdisciplinarité: une complémentarité nécessaire et incontournable. In: VIII Endipe. *Anais*. Florianópolis, 1996. p.231-267.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- OLIVEIRA, M.R.N.S. *Tendências investigativas em didática*. In: VIII Endipe. *Anais*. Florianópolis, 1996. p.17-26.
- PEREIRA, J.E.D.A. *Formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. In: IX Endipe. *Anais*. Goiânia, 1998, p.341-357.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PROUST, J. A interdisciplinaridade nas ciências cognitivas. *Revista Tempo Brasileiro*, abr.-jun. n.113, 1993, p. 97-118.

RESTREPO, L.C. *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango, 1995.

SACRISTÁN, J.G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J.G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.E (org). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

YOUNG, M.F.D.(ed.) *Knowlegde and control: new directions in the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

WERTSCH, James V. *Voces de la mente: um enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor, 1991.