

Interdisciplinaridade e Modernidade: Desafios para a Escola

Jane Bittencourt

Bacharel e Licenciada em Matemática
Mestre em Educação
Professora do Centro de Ciências da Educação - UFSC

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal propiciar uma reflexão em torno do significado da disciplinaridade, e conseqüentemente, uma problematização a respeito das possibilidades e limitações da interdisciplinaridade na escola. Para isso, desenvolvemos inicialmente uma reflexão sobre o contexto social, econômico e cultural que justifica o modelo disciplinar. Discutimos então a maneira como a disciplinaridade se constitui enquanto um conjunto de códigos e hábitos enraizados no conjunto das práticas escolares. Investigamos, finalmente, modificações sociais e culturais que colocam em questão o modelo disciplinar, pressionam os currículos e evidenciam as limitações da disciplinaridade diante da complexidade da nossa experiência contemporânea.

Abstract

This work has as main objective to propitiate a reflection around the meaning of disciplinary, and consequently, a discussion regarding the possibilities and limitations of interdisciplinarity in the school. For this, we

develop initially a reflection on the social, economic and cultural context tyhat justifies the disciplinary model. Then, we argue around the way how the disciplinarity constitutes itself as a set of codes and habits taken root in the pedagogical practices at school. We investigate, finally, social and cultural modifications that place in question the model of disciplinarity, that pressure the curriculum, and show up the limitations of the disciplinarity ahead of the complexity of our contemporary experience.

A interdisciplinaridade já tem uma longa história em educação, com investigações teóricas e pesquisas em es-

colas, onde tem-se procurado explicitar uma metodologia interdisciplinar e, ao mesmo tempo, definir o que seria este objeto, a interdisciplinaridade escolar. Analisando estas já três décadas de pesquisa em interdisciplinaridade, observam-se dois aspectos bastante presentes: a perplexidade diante do problema da fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dificuldade efetiva em superá-lo, isto é, como encaminhar ações no sentido de rever um modelo de currículo baseado na disciplinaridade. Este trabalho procura exatamente desenvolver uma reflexão que nos possibilite compreender melhor os desafios e as permanências em torno da questão da interdisciplinaridade, no âmbito educacional e escolar.

A disciplinaridade

Inicialmente, parece-me fundamental compreendermos as razões sociais, culturais e epistemológicas na constituição da disciplinaridade. A fragmentação dos saberes em disciplinas não é um fenômeno recente, pois remete à tentativa de sistematizar o conhecimento a partir do Renascimento europeu e marcamamente durante o Iluminismo, acentuando-se com o acirramento do desenvolvimento técnico e científico das sociedades européias modernas. Con-

... parece-me fundamental compreendermos as razões sociais, culturais e epistemológicas na constituição da disciplinaridade.

O ideal de universalização concretiza-se num longo e poderoso processo de legitimação do “bom” saber, válido e necessário para todos.

solidifica-se, a partir do século XVIII, um ideário que tem como meta a produção e difusão do conhecimento visando ao bem comum, em uma sociedade igualitária e livre.

A esse respeito, 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. Nesse sentido, justifica-se o ideal de universalização – dos saberes e dos sujeitos – como garantia de avanço no conhecimento, mas também no desenvolvimento tanto material quanto espiritual da humanidade.

Neste projeto, 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. Permeia estes objetivos da escola 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. Aí localiza-se, como salienta Sacristán (1999), o primeiro fracasso da modernidade.

Além disso, a “ideologia ocidental”, conforme sugerido por Touraine (1994), repousa sobre o ocultamento da dinâmica das sociedades e na afirmação, herança positivista, 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 com o desenvolvimento das sociedades capitalistas, onde a cientificação dos saberes acadêmicos se acentua, fragmentando-se em decorrência da afirmação da divisão do trabalho e da especialização crescente.

O ideal de universalização concretiza-se num longo e poderoso processo de legitimação do “bom” saber, válido e necessário para todos. De onde herdamos os conteúdos juntamente com uma organização hierárquica entre estes conteúdos, o que reconhecemos ainda hoje nos currículos escolares. Basta analisar a carga horária distribuída para as diferentes disciplinas no ensino fundamental, que nota-se claramente que conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros.

Portanto, poderíamos dizer que a fragmentação dos saberes é a fragmentação do modo moderno de ver o mun-

do e de nos ver no mundo. Além disso, como analisou Foucault (1975), a racionalidade disciplinar corresponde a um processo de constituição dos sujeitos que é inseparável das estruturas de poder e da lógica do controle: o outro significado do termo “disciplina”, e que forma o eixo mantenedor das instituições escolares.

Por isso, *as disciplinas não seriam só uma forma de organizar os saberes, mas principalmente maneiras de regular a conduta através da organização de um conjunto de saberes possíveis e do ocultamento de outros, tidos como impossíveis ou desinteressantes. Além disso, o fato de que os diferentes saberes são engavetados e não conseguem dialogar é como uma radiografia de uma sociedade cindida, onde o diálogo entre pares torna-se efetivamente impossível.*

Essas observações sobre a disciplinaridade são importantes quando focamos a escola, já que é nela onde se criam as identidades dos sujeitos pedagógicos, mais ou menos “disciplinados”. A ambigüidade do termo “disciplina” aponta para a complexidade do problema e, ao mesmo tempo, para a resistência em torno de mudanças nesta visão de currículo/mundo.

A disciplinaridade institucionalizada

É interessante analisarmos como o modelo disciplinar se institucionaliza, tendo em vista que a escola moderna não só carrega os ideais da modernidade mas os inventa e legitima através do conjunto das práticas escolares. Isto é, o cotidiano institucionalizado (Berger e Luckmann, 1999) é o espaço onde a

modernidade faz sentido.

A noção de “código” de Bernstein (1996) pode nos auxiliar a compreender como o modo de seleção e organização dos saberes escolares corresponde à regulação do controle social nas instituições escolares. O autor 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 – no “código serial” – prevalecem as relações verticalizadas e há pouca iniciativa para professores e alunos. Já no código integrado, onde há tendência a descompartimentalizar 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 que correspondem, em última instância, às formas de manipulação dos interesses simbólicos, ou seja, a modelos de cultura.

Mas de que maneira o código disciplinar se estabiliza no coletivo e passa a regular as práticas escolares? A noção de *habitus* de Bourdieu (1980), definida como os modelos de ação e esquemas que orientam as práticas, pode nos auxiliar a compreender como a disciplinaridade sobrevive: o *habitus* é algo que tende a se perpetuar, inclusive abarcando no seu interior algumas inovações, apropriando-se do novo sem por isso modificar sua lógica interna. Este fenômeno pode ser facilmente observado nas diferentes escolas que, mesmo renovando suas práticas pedagógicas no sentido da chamada “construção” ou “interação”, guardam, curiosamente, o mesmo formato de currículo.

*Poderíamos dizer portanto que o código serial se configura através do **habitus** disciplinar, ou seja, em práticas pedagógicas centralizadas nas fronteiras disciplinares. Por isso, como comenta Bernstein (1996), mudanças para códigos integrados exigem custos como, por exemplo, a trans-*

parência das práticas docentes em relação ao conjunto de profissionais da escola, ou ainda mudanças nas atitudes dos alunos diante das chamadas “novas didáticas” (Perrenoud, 1993).

É importante ressaltar também que, nesta relação entre custos e lucros em torno de mudanças de *habitus* relativo ao trabalho pedagógico, está em questão sobretudo um modelo de trabalho pedagógico individual e solitário, devidamente incorporado pelos alunos. Nesta corporeidade também fragmentada, herança cartesiana, não se permite, nas práticas educativas institucionalizadas, o que Restrepo (1995) denomina “el derecho a la ternura”.

Um modelo em mudança?

Certamente, temos novas questões que se colocam para a educação na contemporaneidade. Há fatores externos e internos à escola pressionando os modelos de currículo, diante, por exemplo, da evidência do fracasso do modelo disciplinar para dar conta da complexidade dos nossos problemas contemporâneos. É o caso, por exemplo, do nosso maior problema coletivo, a sobrevivência da humanidade diante da degradação das condições de vida no planeta, certamente um problema que exige saberes e ações interdisciplinares.

Além disso, como analisou Harvey (1992), nossa experiência do espaço e do tempo encontra-se em profunda transformação. O autor analisa como a quebra de barreiras espaciais advinda do fenômeno da globalização exacerba o sentido de universalidade em

Há fatores externos e internos à escola pressionando os modelos de currículo, diante, por exemplo, da evidência do fracasso do modelo disciplinar para dar conta da complexidade dos nossos problemas contemporâneos.

contraposição à exaltação das identidades locais. Estas duas tendências aparentemente contraditórias – o universalismo e as identidades locais – dilema fundamental da experiência contemporânea, questionam diretamente nosso modelo de escolarização, que continua bastante homogêneo, ancorado na universalização dos saberes e dos sujeitos epistêmicos. Este debate tem se refletido em educação através das idéias de alteridade ou diferença, onde se inserem as políticas públicas em torno, por exemplo, da escola inclusiva.

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

do a emergência de novas formas de conhecer, como o conhecimento por simulação (Lévy, 1998), que corresponde a um tipo de atividade cognitiva que exige novas habilidades. Além disso, 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, como evidenciamos diante dos programas de educação a distância. Estas diferentes pressões tendem a se concretizar em modificações curriculares de forma a descompartmentalizar os conteúdos

escolares e exigir novas concepções de formação de professores.

Concluiríamos, portanto, de volta à questão da interdisciplinaridade, através da observação de que os conteúdos escolares, as disciplinas, são apenas uma peça no jogo. *Muitas esperanças na interdisciplinaridade que incidem diretamente sobre novos conteúdos de caráter não disciplinar, ou sobre as formas de reorganizar as disciplinas escolares, podem ser soluções ingênuas porque consideram que mudando uma peça modificamos o todo.* A questão torna-se então: como recon-figurar e principalmente resignificar o todo? *Olhar para a problemática da disciplinaridade na sua complexidade, e para sua contra-face, a interdisciplinaridade, parece-me um caminho importante na direção de práticas educativas menos fragmentadas e, por isso mesmo, mais plenas.*

Referências Bibliográficas:

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

FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

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.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1998.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*.

Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

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.

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