

TENSÕES DISCIPLINARES E ENSINO MÉDIO *

Alfredo Veiga-Neto **
UFRGS

Este texto situa-se no campo que se costuma chamar de Estudos Disciplinares. Meu objetivo principal é trazer mais uma contribuição para as discussões sobre a interdisciplinaridade na Educação. No final, serão feitos comentários sobre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade no Ensino Médio. Apesar de tais discussões terem surgido, entre nós, há mais de três décadas, parece que ainda estamos longe de chegar a acordos satisfatórios sobre *o que é a interdisciplinaridade*, sobre *o que se quer dizer* quando se fala em currículos interdisciplinares, pluridisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares e *como* podem eles ser planejados, executados e avaliados. Em outras palavras: mesmo que a bibliografia nacional em torno das disciplinas seja muito ampla, numerosa e variada, ainda há muito por fazer. Por isso, acho que vale a pena continuarmos a conversação.

Nos últimos vinte anos, também tenho me dedicado a investigar esse campo. Ora analisando os discursos que se multiplicaram no Brasil a partir dos anos setenta do século passado, ora examinando experiências curriculares, ora problematizando o alcance e as possibilidades do que denominei *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*, ora propondo “saídas” curriculares no que diz respeito à estrutura disciplinar dos conhecimentos, publiquei mais de uma dezena de artigos sobre a assim chamada *questão (inter)disciplinar*.¹ De certa maneira, este texto constitui-se numa retomada resumida do que já tratei sobre o assunto.

Assim, estou de novo às voltas com a questão (inter)disciplinar. Não pretendo, é claro, “resolvê-la”; não se trata de buscar respostas definitivas às costumeiras perguntas que sempre se fazem, tais como “o que é mesmo a interdisciplinaridade?” ou “como realizar uma prática pedagógica realmente não-disciplinar?” ou ainda “por que tem sido tão difícil implantar currículos interdisciplinares?”.

No meu entendimento, as duas primeiras perguntas não são “boas perguntas”. A primeira delas parte do pressuposto equivocado de que é possível definir clara e definitivamente algum construto humano. Como se sabe, o melhor que se pode fazer é discutir os conceitos e, procurando nos acercar deles da melhor forma e o mais detalhadamente possível, examinar sua polissemia e sua potência. A segunda pressupõe que seja possível uma prática pedagógica a rigor não-disciplinar, ou seja, uma prática que dispense *completamente* a lógica disciplinar, o que, como argumentarei mais adiante, não faz muito sentido, nem em termos epistemológicos, nem em termos pedagógicos e não me parece interessante em termos políticos. A terceira pergunta será em boa parte respondida ao longo deste texto. E se afirmo que “será em boa parte” é simplesmente porque não faz sentido esperar respostas *definitivas* para qualquer pergunta, pois jamais será possível dizer tudo, de modo acabado e completo, sobre qualquer coisa.²

¹ As pessoas interessadas poderão encontrar mais detalhes principalmente em: Veiga-Neto (1994, 1995, 1995a, 1995b, 1996, 1996a, 1997, 1998, 2002, 2006, 2008); Veiga-Neto, Lopes (2003); Veiga-Neto, Coutinho, Cunha (2004); Moraes, Veiga-Neto (2008).

² É bom lembrar que o futuro está sempre aberto. Lembremos as palavras de Jacques Derrida, n’A *gramatologia*: “O dia em que houver uma leitura do cartão de Oxford, a única e verdadeira leitura, será o fim da História”.

Mas, apesar dessa impossibilidade, sempre valerá a pena continuar discutindo, questionando, problematizando e revisitando as disciplinas. É justamente com esse entendimento que me movimento neste texto; por isso meu cuidado em arrolar uma bibliografia tão extensa e variada. Pretendo mapear resumidamente a proveniência e a emergência da *questão (inter)disciplinar*, bem como problematizar alguns dos entendimentos que deram sustentação ao *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*. Pretendo também argumentar que, na medida em que tal sustentação se apoia em premissas com pouca ou quase nenhuma evidência histórica e solidez epistemológica, ela é um tanto frágil.

Mais uma vez me coloco contra a execração a que, *tout court*, muitos condenam a disciplinaridade, especialmente no Ensino Médio. Espero que isso não seja lido como uma simples celebração às disciplinas, mas sim como uma tentativa de assumir uma posição de maior equilíbrio e balanceamento entre os extremos de uma postura generalista e a sua antítese, a postura especialista. Como argumentarei mais adiante, tal balanceamento me parece interessante a partir das séries intermediárias do Ensino Fundamental e talvez até mesmo necessário, especialmente no Ensino Médio.

Além da relevância teórica das discussões em torno da *questão (inter)disciplinar*, não há como esquecer que o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*, na forma como se desenvolveu no Brasil, fez, em boa medida, com que a disposição disciplinar dos conhecimentos passasse a ser vista entre nós como uma das grandes vilãs da educação escolar contemporânea.

Antes de entrarmos no coração deste texto, é preciso fazer um *esclarecimento* e estabelecer alguns *conceitos básicos*.

O *esclarecimento*: pretendo levantar e discutir questões que são mais de fundo no campo dos Estudos Disciplinares; por isso, tratarei mais de questões teóricas do que de exemplos práticos e concretos. Isso não significa que eu situe as práticas pedagógicas em posição secundária à sua própria teorização, mas, ao contrário, significa que procuro partir do exame daquilo que elas tiveram e continuam tendo de concreto para, depois, chegar a discuti-las num plano geral e mais abstrato. Usando a conhecida metáfora de Gaston Bachelard, parto sempre do pressuposto de que é preciso visitar os porões do pensamento. Ir aos porões do que pensamos e dizemos nos permite examinar os fundamentos do que ouvimos, pensamos e dizemos, de modo a questionar, desnaturalizar e ressignificar o que até então nos parecia tranquilo e natural.

Os *conceitos básicos*: seguindo Ludwig Wittgenstein, penso que, antes de se falar sobre um assunto, devemos sempre começar por pensar na maneira de abordá-lo. Por isso, é bom começar estabelecendo alguns conceitos básicos; desse modo, vamos nos acercando das questões que mais nos interessam e, ao mesmo tempo, já vamos entrando na sua discussão. Começamos, então, pelos diferentes sentidos atribuídos à palavra *disciplina* e pelos usos que dela se costuma fazer, para depois discutir resumidamente a *questão (inter)disciplinar*, caracterizando o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*. No final, argumentarei a favor das tensões disciplinares.

As disciplinas

A disciplina: ponto central na estruturação da moderna pedagogia.
(Narodowski, 1994, p.53).

Em todos os casos acima referidos, usei a palavra *disciplina* — e suas derivadas, tais como disciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade — para me referir a determinadas áreas ou porções de conhecimentos, ou seja, frações em que os conhecimentos foram divididos, ordenados, agrupados e hierarquizados ao longo dos últimos quatro ou cinco séculos. Conforme mostrei em outros textos³, na passagem da Época Pré-Clássica para a Época Clássica — aquele curto espaço de tempo que Michel Foucault situou nos primeiros anos do século XVII —, aconteceu a substituição da disciplinaridade da Antiguidade Clássica (das *novem disciplinæ*) e da Idade Média (das *artes liberalis* ou *disciplinæ liberalis*, do trívio e quadrívio⁴) pela disciplinaridade moderna. Essa disciplinaridade moderna, tal como agora a conhecemos, serviu como operadora da representação clássica, pensada como capaz de representar a ordem do mundo (primeiramente) natural e (logo depois) humano.

As análises históricas têm mostrado claramente a íntima relação entre essa nova lógica disciplinar e a invenção e fabricação do sujeito e das sociedades modernas. A esse respeito, por exemplo, assim argumenta Santomé (1994, p.104-105): “as disciplinas são, portanto, um dos marcos dentro dos quais se organiza, se exercita, se cria e se transforma o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando, para isso, linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de análise e intervenção na realidade”. Na mesma direção vai Lenoir (1993, p.72), ao dizer que as disciplinas são “formações institucionalizadas que organizam esquemas de percepção, observação e ação e que funcionam como ferramentas de conhecimento e comunicação”. Isso é assim porque as disciplinas “organizam esquemas que permitem ‘enquadramentos automáticos’, que dispensam grande parte das explicações e justificações — que de outra forma seriam necessárias — quando nos comunicamos num mundo cada vez mais complexo e de conhecimentos mais amplos e variados” (Veiga-Neto, 1996, p.296).

Nas palavras de Rajchman (1987, p.33), na medida em que “as disciplinas são classificações individualizantes de populações” e que são “as várias técnicas que constituem uma ‘profunda’ estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis” (ib., p.63), elas (as disciplinas) fazem determinados recortes hierarquizados, tanto “dentro” do sujeito quanto entre esse e os objetos. Nas palavras de Foucault (1983, p.297), “o sujeito encontra-se tanto dividido no interior de si mesmo, quanto dividido dos outros. Esse processo faz dele um objeto”.

Para van Krieken (1990, p.353),

A história das sociedades ocidentais parece ser caracterizada por um crescimento da objetificação e do disciplinamento da subjetividade, uma contínua intensificação do ordenamento da alma, que, acoplada com a crescente individualização, parece nos ter tornado modernos, transformados em meticulosamente autocontrolados e administrados — para não falar em deprimidos — “nêutrons autistas”.

³ Para mais detalhes, vide Veiga-Neto (1996).

⁴ Chamava-se *trívio* ao grupo das Artes Liberais considerado inferior — Gramática, Dialética e Retórica — e *quadrívio* ao grupo considerado superior — Geometria, Aritmética, Astronomia e Música.

Assim desdobrei esta questão (Veiga-Neto, 1976, p.276): os “nêutrons autistas são a materialização última do poder incorporado disciplinarmente. E na medida em que o poder está incorporado disciplinarmente, isto é, está feito corpo (disciplinado), serão cada vez menos necessários mecanismos externos violentos que segmentem o espaço social.” É claro que as segmentações continuam existindo — e bem sabemos o quanto são múltiplas, injustas e profundas as divisões que hoje atravessam a sociedade. Mas se tais segmentações são mantidas com menos violência — e, portanto, de modo mais econômico — é justamente porque elas são precocemente internalizadas em cada um de nós, em cada sujeito moderno, que é, por isso mesmo, um corpo político.

Tais análises históricas têm mostrado também o importantíssimo papel da educação escolarizada na fabricação do sujeito moderno. A escola não foi a única, mas foi a instituição que mais ampla e profundamente operou a captura dos indivíduos, ensinou-os a pensar disciplinarmente, de modo a discipliná-los e transformá-los em sujeitos. Em uma das conferências que proferiu em 1973, no Rio de Janeiro, Foucault (1996) analisou a disciplinaridade em ação no interior de instituições modernas, fazendo distinções entre três de seus tipos: a fábrica, a escola e, tratadas como um só grupo, o hospital, o manicômio e a prisão. A fábrica — aparelho de produção sobretudo material — disciplina o indivíduo principalmente para a economia. A escola — aparelho de transmissão de conhecimentos — disciplina os indivíduos para a formação, para determinadas maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo; e, como conformadora de atitudes, percepções e esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar. Já o hospital, o manicômio e a prisão — aparelhos destinados à correção do físico e da conduta — disciplinam principalmente para a normalização. Nenhuma dessas funções é exclusiva de cada tipo de instituição, pois há algumas superposições possíveis. Além disso, todos esses aparelhos são produtivos: ajustam socialmente e criam forças para o trabalho. E mais: a disciplina é apreendida e colocada em ação por todas essas instituições como técnicas, ou seja, “a disciplina é uma técnica, mas não uma instituição” (Dreyfus & Rabinow, 1983, p.221). A produção desses aparelhos se dá: a) pelo controle dos tempos de cada indivíduo; b) pelo controle dos seus corpos no espaço; e c) pela circulação dos poderes (econômico, político e judiciário). É justamente por tudo isso que tais instituições se assemelham tanto entre si.⁵

Em algumas das passagens acima, já está claro o segundo significado que se atribui à palavra *disciplina*. Ela é também usada quando se fala sobre as maneiras pelas quais um corpo se posiciona (no espaço) e se movimenta (no tempo), ou, pelo menos, deve se posicionar e se movimentar. Nesse caso, trata-se dos aspectos atitudinais manifestados pelos indivíduos, segundo determinados padrões culturais que lhes são ensinados.

Assim, temos para a palavra *disciplina* dois significados, que modernamente se situam em campos semânticos diferentes. Um deles gira em torno do eixo dos conhecimentos; é a disciplina-conhecimento⁶. O outro, em torno do corpo; é a disciplina-corpo ou,

⁵ Entre uma copiosa bibliografia, vide, principalmente, Foucault (1989); Lenoir (1993); Varela, Alvarez-Uria (1991, 1992); Narodowski (1994).

⁶ Em publicações anteriores, eu usava a expressão *disciplina-saber* para denominar esse eixo. Mas, a partir de estudos mais recentes — que tomaram como referência a etimologia, a arqueologia foucaultiana, a História da Pedagogia, bem como as discussões de Jorge Larrosa sobre o conceito de *experiência* em Walter Benjamin —, passei a fazer uma distinção forte entre saber e conhecimento (Veiga-Neto; Noguera, 2010). O currículo pode ser compreendido como o dispositivo escolar envolvido com a produção e principalmente a transmissão de conhecimentos. Por isso, passei a usar a expressão *disciplina-conhecimento*.

se preferirmos, a disciplina corporal, aquilo que os generais romanos tanto apreciavam em seus comandados e que chamavam de *disciplina corporis*.⁷

Conforme argumentei em outro lugar (Veiga-Neto, 1996), esses dois campos semânticos, ainda que diferentes, não são independentes; eles se articulam de modo até bastante forte, principalmente nas práticas pedagógicas modernas. Resumindo e simplificando, pode-se dizer que a disposição disciplinar dos conhecimentos funciona como uma matriz de fundo capaz de facilitar a “implantação” de práticas disciplinares no eixo da disciplina-corpo. No sentido inverso, um corpo disciplinado é mais dócil e “receptivo” à disciplinaridade no eixo dos conhecimentos. Em suma, os dois eixos se articulam e se reforçam mutuamente, tendo o ambiente escolar como *locus* privilegiado. Recorrendo à metáfora inventada por Hoskin (1990) para explicar os nexos entre poder e saber, pode-se dizer que, no âmbito dos dois eixos disciplinares, a escola moderna funciona como uma dobradiça entre a disciplina-conhecimento e a disciplina-corpo.

É importante que se compreenda tal articulação entre os dois eixos disciplinares, ou seja, a íntima conexão entre a disciplina-conhecimento e a disciplina-corpo, para que se perceba quão difícil, senão impossível, é operar sobre um dos eixos sem alterar o outro. Numa sociedade em que a ênfase na disciplina está se deslocando para uma ênfase no controle (Deleuze, 1992), o desenvolvimento dessa questão é assaz interessante e importante⁸. Mas, para não fugir ao escopo deste texto, não há como entrar em mais detalhes aqui. Assim, passemos à próxima seção.

A questão (inter)disciplinar

Questão: tema, tese sobre qualquer assunto científico;
ponto principal que se aprecia ou discute.
(*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*)

Pode-se chamar de *questão (inter)disciplinar* todo o conjunto de discussões e assertivas que, nos campos da Epistemologia e da Pedagogia, tomam a disciplinaridade — em suas diferentes configurações — como foco central. Ao grafar o prefixo *inter* entre parênteses, quero manter a oscilação entre a disposição disciplinar dos conhecimentos e as diferentes formas e graus de aproximação e combinação entre as disciplinas. Já por aí, partilho com vários outros autores o argumento de que, por exemplo, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, não “conseguem” eliminar a própria disciplinaridade. Afinal, as tentativas de aproximação e de fusão disciplinar situam-se dentro da mesma racionalidade disciplinar. Como explicou Regner (1993, p.8), a aproximação entre disciplinas “impõe-se, então, como uma exigência ao próprio desenvolvimento disciplinar, que se faz especialmente aguda em certos momentos do processo, enquanto, noutros, prevalece a exigência de uma certa ‘introspecção’” (id., ib., p.8). E, mais do que tudo isso, muitas vezes tais tentativas de aproximação acabam originando novas disciplinas...

Pode-se localizar a emergência da *questão (inter)disciplinar*, entre nós, em meados da década de 1970, graças à publicação do importante livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, de autoria de Hilton Japiassu. Como o próprio título indica, haveria uma patologia do saber, atribuída, pelo autor, à disposição disciplinar dos saberes modernos.

⁷ A título de curiosidade, registro que a palavra *disciplina* tem uma terceira acepção; ela se refere também ao pequeno chicote com finas tiras de couro usado pelos penitentes para se autoflagelar.

⁸ Para mais detalhes, vide Moraes, Veiga-Neto (2008) e Veiga-Neto (2008).

Japiassu colocava-se inteiramente afinado com o epistemólogo francês e seu antigo professor, Georges Gusdorf, para quem “o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave” (Gusdorf, 1976, p.7), pois “a pulverização do saber em setores muito limitados vota os homens de ciência a uma paradoxal solidão” (Gusdorf, 1995, p.12). Para ele, “a racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem” (Gusdorf, 1976, p.19), 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, p.18). E mais: se “a doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber” (idem, p.14), “chegou o momento de uma nova epistemologia” (idem, p.15) e “trata-se de preparar [...] as grandes linhas de uma nova cultura” (Gusdorf, 1977, p.22). Ao prefaciar o livro de Japiassu, Gusdorf (1976, p.27) afirmou que se estava diante de uma “epistemologia da esperança, que culmina na proposição de uma nova pedagogia”. Saudando seu autor, declara que felizmente “existem, no jovem Brasil, homens que tomam consciência dos problemas colocados pela inflação galopante dos saberes e das técnicas no século XX” (idem).

As assertivas de Gusdorf e de Japiassu deixam meridianamente claras as ideias de que: a) o mundo moderno estaria doente, b) a causa dessa doença estaria no caráter disciplinar da Ciência, c) seria possível e desejável submeter o mundo a uma terapêutica, d) o grande remédio nessa terapêutica seria aproximar até a fusão as disciplinas, na forma de uma (assim chamada) “verdadeira interdisciplinaridade”.

E o que Japiassu entendia por *interdisciplinaridade*? Reconhecendo a polissemia nesse campo, o filósofo dedicou parte de um dos capítulos do livro à discussão do que ele mesmo chamou de “precisões terminológicas”:

Convém que eliminemos certas ambiguidades envolvendo nossas palavras-chave. A melhor maneira de procedermos, parece-nos a de estabelecer um quadro das atividades que hoje em dia recobrem o termo “interdisciplinaridade”, precisando as distinções eventuais entre este termo, tomado no sentido estrito, e os conceitos vizinhos, tais como o de “disciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, “pluridisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”. (Japiassu, 1976, p.72).

Logo adiante, Japiassu explica o que ele entende por tais palavras: *disciplina* é “a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias. [...] Assim, para nós, *disciplina* tem o mesmo sentido que ciência.” (idem).

A partir daí, o filósofo identifica quatro sistemas de organização disciplinar: o *multidisciplinar*, o *pluridisciplinar*, o *interdisciplinar* e o *transdisciplinar*, que se sucedem, num grau crescente de aproximação epistemológica entre as disciplinas.

No sistema *multidisciplinar*, há apenas um nível; há uma “simples justaposição, num trabalho determinado, dos recursos de várias disciplinas...” (Japiassu, 1976, p.72), sem que tenha havido “qualquer relação entre os conteúdos de cada disciplina” (idem). Não ocorre, nesse sistema, “nem integração conceitual nem metodológica, etc.” (idem, p.74). Trata-se de um simples conjunto de disciplinas, todas isoladas entre si.

No segundo sistema, o *pluridisciplinar*, as disciplinas se justapõem também num só nível hierárquico “mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (Japiassu, 1976, p.73). Aí também não ocorre nem integração conceitual nem

metodológica entre as disciplinas; elas apenas “conversam” entre si, sem que se engendre qualquer novo conhecimento nessa conversa.

O terceiro sistema é o *interdisciplinar*, caracterizado “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (Japiassu, 1976, p.74). Nesse sistema, a “colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a *interações propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida” (idem, p.75). As disciplinas originais se situariam num nível comum, porém inferior ao conjunto de saberes que se formaria acima dela, numa “interdisciplina”.

Citando como uma proposta de Jean Piaget, Japiassu (1976, p.76) caracteriza um quarto sistema, o *transdisciplinar*, no qual desapareceriam as fronteiras entre as disciplinas e se chegaria a uma totalidade epistemológica. Esse “sistema total, de níveis e objetivos múltiplos, [coordenaria] todas as disciplinas e interdisciplinas, tomando por base uma axiomática geral (objetivos de sistemas globais) capaz de instaurar uma coordenação a ser feita tendo em vista uma finalidade comum dos sistemas”.

É claro que nem todos os autores partilharam ou partilham desses conceitos.⁹ Mas isso não retira o papel que teve esse livro na instauração e permanência, em nosso País, de um tipo de discursividade humanista, idealista e corretiva sobre as disciplinas.

O movimento pedagógico pela interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve responder a certas exigências, entre as quais destaca-se: a criação de uma nova inteligência, capaz de formar uma nova espécie de cientistas e de educadores científicos, que utilizem uma nova pedagogia susceptível de reformular as instituições de ensino.
(Japiassu, 1993, p.17)

Foi na esteira desse tipo de abordagem que Ivani Fazenda trouxe, poucos anos depois da publicação do livro de Japiassu, a *questão (inter)disciplinar* para o campo da Pedagogia (Fazenda, 1993). Ao publicar *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* — cuja apresentação foi feita pelo próprio Hilton Japiassu — essa pedagoga deu corpo a uma discussão que já vinha despontando entre nós. Como ela mesma explicou, o Conselho Federal de Educação (CFE), já em 1971, fazia referência à necessária “unidade do currículo, em todas as fases de seu desenvolvimento” (CFE, Resolução 8/71), bem como estabelecia que “a integração dos conteúdos representa, sobretudo, uma questão de método a traduzir-se em programas que se entrossem no seu conteúdo e no seu desenvolvimento” (CFE, Parecer 853/71). Mas foi só em 1972 que apareceu, pela primeira vez, a palavra *interdisciplinar* na legislação de ensino; ao se referir ao currículo, assim se manifestou o Conselho Federal de Educação: “daí sua construção requerer um embasamento teórico interdisciplinar e envolver a totalidade dos múltiplos setores componentes das instituições escolares”. E, logo adiante: “a fim de conferir ao

⁹ Entre eles, cito Severino (1995), Guattari (1992), Somerville (1993), D’Hainaut (1995). Para mais detalhes, vide Veiga-Neto (1996).

currículo organicidade, logicidade e coerência, impõe-se a necessidade de um enfoque global, interdisciplinar, que leve em conta as dimensões filosóficas, antropológicas e psicológicas” (CFE, Indicação 1/72).

Em 1975, o Conselho Federal de Educação esclareceu que *interdisciplinar* se referia ao “recurso para, tanto quanto possível, restabelecer a perdida unidade do saber” (CFE, Indicação 67/75 e Parecer 3484/75). Tais orientações legais sobre a interdisciplinaridade foram logo assumidas no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de Educação, bem como pelas escolas privadas. Afinal, vivia-se num cenário de forte centralização administrativa e de expansão da tecnoburocracia, empreendidas pelos governos militares pós-1964. E, do lado do magistério, ocorreu também uma notável proliferação discursiva, de cunho normativo e prescritivo, corporificada num *movimento pedagógico* que logo mobilizou grande número de profissionais. O exame de várias publicações da época revela que a interdisciplinaridade foi tomada como uma boa oportunidade de reverter uma realidade política que vinha sendo cada vez mais contestada por amplos setores da sociedade.¹⁰

Conforme discuti em outros lugares, esse movimento pela interdisciplinaridade correu paralelamente aos outros estudos sobre currículo que estavam sendo feitos no Brasil — principalmente aqueles inspirados na teorização educacional crítica e na Nova Sociologia da Educação. E eram paralelos porque não se encontraram, não conversaram entre si. Enquanto aqueles estudos corriam numa dimensão sociológica, política e crítica, o movimento parecia se circunscrever a uma dimensão pedagógica e prescritiva, que falava principalmente sobre conteúdos e metodologias de ensino. Assim, por exemplo, no estudo mais acurado que até hoje foi feito entre nós sobre transferência cultural e currículo, Moreira (1990) não trata da interdisciplinaridade; isso é assim porque os discursos que se ocupam da questão (inter)disciplinar articulam-se num registro diverso do registro desse autor. A diversidade, porém, vai além do fato de um movimento ter sido normativo e prescritivo enquanto o outro foi analítico e explicativo. O que tomam como objetos de seus olhares são “entidades” diferentes.

Em suma, o livro de Fazenda surgiu num momento muito propício, em que proliferavam discursos em prol do *entrosamento, continuidade, complementaridade, intercomplementaridade, articulação, relacionamento, integração e organicidade* curriculares¹¹. Dos mais de cem artigos científicos, livros e relatórios de pesquisa que consultei e que foram publicados entre 1980 e 1995 — e em cujos títulos há alusão à interdisciplinaridade ou à integração das disciplinas, matérias e conteúdos curriculares —, quase todos fazem referência ao livro de Fazenda ou, pelo menos, a algum outro livro ou artigo da pedagoga. Resumindo: pode-se creditar a ela a emergência e o fortalecimento do *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade* no País.

É interessante notar que, já no seu primeiro livro, Fazenda promove um deslocamento nas discussões sobre a interdisciplinaridade: da ênfase na epistemologia — como haviam feito Gusdorf e Japiassu—, ela passa à ênfase nos aspectos comportamentais e psicológicos daqueles que buscam organizar e executar práticas pedagógicas interdisciplinares. Os três fragmentos seguintes são exemplares dessa ênfase dada pela pedagoga (Fazenda, 1993):

¹⁰ Para mais detalhes, vide (Veiga-Neto, 1996).

¹¹ Todas essas são palavras recorrentes no Parecer 4833/75 do Conselho Federal de Educação.

A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento... (idem, p.40).

... dependendo basicamente de uma *atitude*, cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma *intersubjetividade*. A interdisciplinaridade então, depende de uma *mudança de atitude* frente ao problema do conhecimento [...]. (idem, p.97).

O que se pretende na interdisciplinaridade [é...], apenas, uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes. (ibidem).

Mais tarde, ela afirmou: “a construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*” (Fazenda, 1994, p.79) e a “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (id., p.89).

Tal reorientação na linha argumentativa — de uma ênfase centrada na Epistemologia para uma ênfase centrada em variáveis atitudinais da prática pedagógica — é compatível com o campo pedagógico em que se movimenta a autora. E, num sentido mais geral, é também pertinente à identidade cultural daqueles que trabalham na Educação. Afinal, o destaque conferido às dimensões comportamentais, volitivas e afetivas é próprio do *ethos* pedagógico. E foi justamente por esse viés atitudinal e psicologizante que se firmou e expandiu o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*. Além disso, há de se considerar, também, que tais propostas pedagógicas foram semeadas no terreno extremamente fértil que era, então, o cenário social da abertura política, no Brasil. Não se deve esquecer que os discursos que, na época, falavam em integração, entrosamento, crítica, igualdade, práxis, relação teoria-prática, mudança, nova sociedade, nova pedagogia, esperança, diálogo etc. eram, a *limine*, bem vindos...

Assim, transferida do âmbito epistemológico para o âmbito pedagógico, e por esse ressignificada, a interdisciplinaridade prometia resolver aquilo que era visto como a doença do mundo atual, cuja etiologia era localizada na Ciência e no mau uso dos saberes (Veiga-Neto, 1994). Como “efeito” da (assim chamada) correta aplicação da interdisciplinaridade, se conseguiria principalmente: a) um maior diálogo entre professores, alunos, pesquisadores etc. de diferentes áreas do conhecimento; b) o melhor preparo profissional e uma formação mais integrada do cidadão; c) uma Ciência mais responsável, já que seria possível trazer a problematização ética para dentro do conhecimento científico; d) a reversão da tendência crescente de especialização, de modo que se desenvolveria uma visão holística da realidade; e) a criação de novos conhecimentos, graças à fecundação mútua de áreas que até então se mantinham estanques; f) a reversão de um suposto desequilíbrio ontológico de que padeceria a Modernidade, isto é, a reversão do descompasso entre uma pretensa natureza última das coisas e as ações humanas que vêm alterando tal natureza ao longo dos últimos séculos.

Seja por suas fundamentações filosóficas — principalmente da ordem da Epistemologia e da Ética —, seja por seus pressupostos históricos, seja até mesmo por uma certa fragilidade interna dos nexos lógicos desses discursos, as diferentes asserções arroladas no parágrafo acima, no seu conjunto, não resistem a uma crítica mais atenta. Mas não há como, no curto espaço deste texto, analisar e desconstruir tais promessas.¹²

É claro que *desconstruir* não significa *destruir*. Não significa, tampouco, *ir contra* tais promessas. O que se coloca aqui é examinar e, quando o caso o exija, se contrapor ao

¹² Para mais detalhes, vide principalmente: Veiga-Neto (1994, 1996, 1997, 2006).

rationale que as sustenta, sem que isso signifique ser contra o que elas prometem. Não se está contra o diálogo, o melhor preparo profissional, uma maior integração, mais cidadania, uma Ciência mais responsável, a criação de novos conhecimentos e, sobretudo, uma vida mais humanizada.

De modo muito resumido, relaciono a seguir o que considero os principais equívocos dos *topoi* que ainda dão sustentação e alimentam a retórica das promessas do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade:

1. debitar à Ciência o mau uso que se pode fazer dela, deixando de lado ou em segundo plano todo o intrincado conjunto de processos econômicos, culturais, políticos, religiosos etc. que se articularam do Renascimento até hoje;

2. atribuir ao conhecimento científico a “causa” da disposição disciplinar dos conhecimentos em geral, sem compreender que tal disposição não derivou da Ciência, mas funcionou como uma das condições de possibilidade até mesmo para os desdobramentos da própria Ciência;¹³

3. pressupor uma harmonia ontológica entre o Homem, o mundo e Deus, na forma de uma aliança que teria sido arruinada pelo advento da ciência moderna;

4. localizar na disciplinaridade dos conhecimentos — e não principalmente na separação cartesiana entre a *res cogitans* e a *res extensa* — as raízes da (assim chamada) separação entre o Homem e o mundo;

5. pressupor que o exercício de aproximação ou mesmo fusão disciplinar consiga fazer, por si só, com que a prática científica se torne numa atividade mais ética;

6. contrapor, em polos opostos e incompatíveis ou excludentes, a especialização e uma visão mais holística do mundo;

7. assumir que as ações humanas, na Modernidade, desequilibraram a natureza das coisas, tomando como certa a (antiga e sempre problemática) premissa de que *existe mesmo* uma natureza última das coisas;

8. assumir como tranquilas — ou seja, sem problematizar — algumas das metanarrativas modernas, tais como a *unidade da razão*, uma *realidade* independente das representações que construímos sobre a materialidade do mundo, uma *epistemologia única* capaz de abranger e compreender todo o entendimento humano, o *social* como uma totalidade compósita e apreensível em toda a sua complexidade;

9. não fazer uma clara distinção entre *condições necessárias* e *condições suficientes*, de modo a esperar da educação escolarizada certamente muito mais do que ela pode fazer pelo mundo;

10. assumir (contraditoriamente...) a perspectiva cartesiana de que um bom (e bem aplicado) método consiga, por si só, levar a uma mudança no estado de coisas do mundo;

11. desconhecer que, como demonstrou Thomas Kuhn, os avanços científicos e as conquistas tecnológicas da Modernidade resultaram principalmente de uma formação escolar centrada na especialização paradigmática e na convergência pedagógica;¹⁴

12. ignorar que a educação escolar ensina muito mais do que podemos perceber à primeira vista, de modo que não há uma relação causal estrita entre aquilo que intencionalmente colocamos no currículo ou aquilo que fazemos e os “resultados” sociais que a escola “produz”;

¹³ Kuhn (1976).

¹⁴ Para mais detalhes, vide Kuhn (1976, 1987).

13. desconhecer a História das Disciplinas e os processos de transposição didática, que há tempo já nos mostraram que os conhecimentos científicos e sua organização disciplinar quase nada têm a ver com a organização disciplinar dos e nos currículos escolares;¹⁵

14. desconhecer a História do Currículo, que nos mostrou que as disciplinas são mais do que — e promovem mais do que — uma determinada disposição arquitetural dos conhecimentos. Nas palavras de Hamilton (1992, p.43), já no final dos Quinhentos, “qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de seqüência interna)”. Assim, diferentemente do ensino medieval, “a emergência de *curriculum* trouxe [...] um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem”.

Duas observações para encerrar esta seção. Em primeiro lugar, quanto aos dois últimos itens arrolados acima, é evidente que as formulações iniciais do *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade* foram anteriores aos conhecimentos ali referidos. Assim, o que ali consta não pode ser cobrado dos primeiros anos do movimento. Por outro lado, o que me parece de fato problemático é que, ainda hoje, muitos celebrem a completa fusão disciplinar (e sonhem com ela) — e, simetricamente, condenem os currículos disciplinares —, desconhecendo completamente os avanços da História do Currículo, da História das Disciplinas etc. Em segundo lugar, todas as críticas resumidas acima não devem ser lidas propriamente como erros que teriam sido cometidos pelas pedagogas e pelos pedagogos que construíram aquele movimento. Nesse caso, penso que é melhor falarmos em equívocos.

A tensão e sua produtividade

Tensão: diferença de potencial entre dois pontos de um circuito; voltagem; sistema de forças que age sobre um corpo, capaz de provocar compressão, cisalhamento ou tração.
(*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*)

Dos equívocos sumariados na seção anterior decorreu o investimento de muito tempo, esforços e recursos financeiros em prol de novas experiências interdisciplinares, cujos resultados, certamente na maioria das vezes, ficaram muito aquém do que desejavam seus promotores. Além do que tudo isso significou em termos educacionais, lembro que, como costuma acontecer quando do insucesso de novidades pedagógicas, a culpa pelos resultados pífios foi de novo colocada nas costas das professoras e professores, acusados de incompetência ou falta de preparo para levar adiante tais novidades, quando não, de negligência e desinteresse.

Reitero o que disse antes: muitas vezes tenho me posicionado contrariamente a essa tendência de exorcizar a disciplinaridade dos conhecimentos escolares; mas isso não significa que eu pretenda celebrar a disciplinaridade. Meu interesse tem sido mostrar que, por si mesma, a disciplinaridade nem de longe se constituiu em um dos males do pensamento moderno. E, talvez mais importante do que isso, tenho argumentado que, em termos educacionais e políticos, teremos muito a ganhar se continuarmos investindo em currículos disciplinares, mantendo as disciplinas num balanceamento tensionado com

¹⁵ Para discussões mais detalhadas, vide: Santos (1990, 1995), Goodson (1990) e Forquin (1992).

práticas interdisciplinares. Isso significa buscar, principalmente no Ensino Médio, uma prática curricular que seja, ao mesmo tempo, disciplinar e interdisciplinar. Em outras palavras, teremos muito a ganhar se pensarmos e praticarmos o currículo mantendo uma combinação entre, de um lado, conhecimentos sistematizados e disciplinarizados e, de outro, práticas de aproximação entre tais conhecimentos e, sempre que possível, integração disciplinar ou, se quisermos, práticas interdisciplinares.

Um alerta: a partir deste ponto, estarei usando a palavra *interdisciplinar* num sentido lato, de modo que ela inclui qualquer nível de aproximação, conexão e fusão entre diferentes disciplinas: a pluri, a multi, a inter, a transdisciplinaridade nos termos em que as definiu o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*. Desse modo, abandono a taxonomia trazida por Japiassu (1976) e inicialmente adotada por Fazenda (1994).

A referência que faço ao Ensino Médio deriva do meu entendimento de que, nesse nível, os alunos e alunas já devem estar se encaminhando para assumir determinadas identidades profissionais ou, no caso do Ensino Médio Profissionalizante, já devem até mesmo tê-las assumido. Nesse caso, recorro a Forquin (1992, p.38), para quem a estruturação disciplinar dos currículos traz vantagens também numa dimensão sociológica, na medida em que tal estruturação “constitui o equivalente de uma espécie de construção de identidade profissional e cultural”.

É claro que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a situação é diferente. Para esse nível, nunca fez (e continua não fazendo...) sentido pensar em currículos organizados segundo a estrutura disciplinar das Ciências. Aliás, a própria tradição da docência “polivalente” e, por exemplo, a organização do currículo por atividades confirmam isso. Mas, à medida que a criança avança para as séries posteriores, não vejo que problema pode haver se ela for sendo colocada, cada vez mais, em contato com currículos disciplinares, desde que não se perca de vista a possibilidade de promover, sempre que possível, aproximações interdisciplinares — principalmente entre os conteúdos estudados e entre os professores.

É também por isso que não faz sentido ser simplesmente contra ou a favor da disciplinaridade (ou da interdisciplinaridade), para qualquer situação, em qualquer currículo. O que faz sentido é mantê-las num jogo de tensões permanentes. Trata-se de um jogo sem fim, o que significa não colocar um objetivo final no próprio jogo, um final em que um lado sairia vitorioso sobre o outro ou, pelo menos, igualado ao outro. A relação entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade também não é uma relação dialética a ser resolvida numa síntese situada num plano superior. Essa relação é menos do que isso; e, por ser menos do que isso, em outro sentido ela é mais e pode fazer mais do que isso. Se vale fazer uma analogia, podemos pensar que as constantes e oscilantes diferenças de potencial entre os dois pontos do circuito — a disciplinaridade e a interdisciplinaridade — é que, colocados em ligação, geram a tensão, cuja voltagem poderá ser canalizada para a produção de alguns resultados. Pelo menos um deles me parece desejável e extremamente interessante.

O resultado é a promoção da conversação interdisciplinar como prática intercultural. Acertadamente proclamada pelo *movimento pedagógico* inaugurado por Ivani Fazenda, de fato, as práticas interdisciplinares — se agora estão sendo pensadas como aproximação, conexão ou até tentativas de fusão entre as disciplinas, pouco importa — promovem o diálogo entre os diferentes. É evidente que um currículo que busque a interdisciplinaridade “contribuirá para que nós e nossos alunos apreendamos a conviver com o pluralismo não só

disciplinar, mas sobretudo com o pluralismo das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas etc.” (Veiga-Neto, 1995, p.17). Com isso, afastamo-nos completamente de uma preocupação centrada na dimensão epistemológica e nos voltamos para as dimensões atitudinal e, principalmente, política e ética da interdisciplinaridade. Assim, não se coloca em nosso horizonte qualquer pretensão de *unificar* o conhecimento, de *restaurar* uma suposta aliança entre o Homem, o mundo e Deus, de *curar* as (assim chamadas) doenças dos saberes. Não há ideais salvacionistas em jogo; há, sim, vontade de se abrir à diferença.

Mesmo que para alguns isso pareça pouco, será sempre uma tarefa difícil. Práticas pedagógicas de aproximação, convivência, aceitação, compreensão e acolhimento culturais nunca serão fáceis. Mas as dificuldades não vêm da estrutura disciplinar dos conhecimentos; elas vêm dos processos de contextualização e diferenciação cultural que são bem anteriores e exteriores à própria escola e às próprias disciplinas: “por mais obstáculos que se possam encontrar no estabelecimento e no aperfeiçoamento dessas práticas [interdisciplinares], nossas dificuldades serão nossas, isto é, não estarão na esfera epistemológica, não estarão do ‘lado de fora’, nas disciplinas.” (Veiga-Neto, 1995, p.17)

A conversação interdisciplinar — uma conversação *felizmente* sempre aberta e tensionada — implica aceitar a legitimidade das disciplinas, não no sentido epistemológico, mas no sentido contextual. Não porque elas tenham maior ou menor validade estatutária, mas simplesmente porque elas *aí estão* e são “vivas” como legítimas por aqueles que nelas se inscrevem. Nas palavras de Regner (1998, p.6), é essa contextualidade que “abre um caminho privilegiado para se pensar a questão da interdisciplinaridade”, não só para que se determine o que é um campo disciplinar — e onde estão, em cada caso e momento, as suas fronteiras — como, ainda, para que se compreenda, mesmo que seja de “um ponto de vista epistemológico, [qual é] o sentido de uma tensão entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade” (idem, p.8).

Poderemos até manter a metáfora da aliança. Mas agora não se trata mais de uma aliança verticalizada, com um dos seus elementos colocado numa posição transcendente. Trata-se, sim, de uma aliança horizontalizada, situada inteiramente neste mundo. Num mundo tão desigualmente segmentado e marcado pela diferença, as práticas sociais de aproximação e tensionamento são cada vez mais importantes. Na medida em que tais aproximações e tensionamentos desenvolvem sensibilidades e imprimem formas de ver o mundo mais igualitárias, elas podem ser ainda mais significativas em se tratando de crianças e jovens. Se considerarmos que, à medida que a criança percorre o Ensino Fundamental, seu processo de socialização vai se ampliando e se diversificando, será fácil compreender a vantagem da tensão disciplinaridade — interdisciplinaridade. O mesmo vale ainda mais para os jovens do Ensino Médio.

É justamente por tudo isso que vale a pena continuarmos a conversação em torno da questão (inter)disciplinar...

Referências

CFE — CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Documenta*, Brasília, 1962-1997.

DELEUZE, Gilles. Sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. pp. 219-226.

D'HAINAUT, Louis. Interdisciplinaridade e integração. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.47-72.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1983.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.5, 1992. p.28-49.

FOUCAULT, Michel. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1983. p.297-321.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.2, 1990. p.230-254.

GUATTARI, Felix. Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.108, 1992. p.19-26.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.7-27.

GUSDORF, Georges. A interdisciplinaridade. Universidade Gama Filho: *Revista de Ciências Humanas*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1977. p.13-22.

GUSDORF, Georges. Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.121, 1995. p.7-28.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.33-52.

HOSKIN, Keith. The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, v.8, n.2, p. 135-146, 1979.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993. p.11-18.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

KUHN, Thomas S. La función de la medición en la Física moderna. In: _____. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987b. p.202-247.

LENOIR, Timothy. The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines. In: MESSER-DAVIDOW, E.; SHUMWAY, D.; SYLVAN, D. J. (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinarity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p.70-102.

MORAES, Antônio Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: *Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares* Florianópolis: UFSC, 2008. p.1-18.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus. 1990.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

REGNER, Ana Carolina Pereira. A crise das Ciências e a interdisciplinaridade. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1993. Texto digitado.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.

SANTOS, Lucíola Paixão. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 2, 1990. p.21-29.

SANTOS, Lucíola Paixão. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995. p.60-68.

SEVERINO, Antônio J. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, J. L. M. (org.). *Serviço Social e interdisciplinaridade: dos*

fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Cortez, 1995b. p.11-21.

SOMERVILLE, M. A. Transdisciplinaridade, onda do futuro: como preparar nossas praias. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n.113, 1993. p.75-96.

van KRIEKEN, Robert. Violence, self-discipline and modernity: beyond the “civilizing process”. *Sociological Review*. New York: Routledge, n.37, 1989. p.193-218.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia; AVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplinaridade X Interdisciplinaridade: uma tensão produtiva. Goiânia: *Anais do VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino — ENDIPE*, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. São Paulo: FDE — Série *Idéias*, n.26, 1995. p.105-119.

VEIGA-NETO, Alfredo. Epistemologia Social e Disciplinas. *Resumos da XVIII Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG. Boletim ANPEd, 1995a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In: SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis (org.). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.333-341.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Epistemologia social e disciplinas. *Episteme*, Porto Alegre, v.1, n.2, 1996a. p.47-59.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p.59-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: mais uma volta no parafuso. *Fronteiras (CEPERS-ADUFRGS)*, Porto Alegre, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível? In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero & BRASILEIRO, Maria do Carmo E. (org.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta, 2002. p.26-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares: recompondo antigos temas. In: SILVA, Aida Maria et alii (org.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão cultural*. Recife: ENDIPE, 2006. p.137-159. ISBN: 85-373-0079-9.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; COUTINHO, Karyne Dias; CUNHA, Luciana Flores da. A disciplinaridade jurídica na Psicopedagogia. V Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e X Salão de Iniciação Científica e Tecnológica. *Livro de Resumos*. Canoas: ULBRA, 2004. p.247.

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Silvana Alves. A disciplinaridade na pesquisa educacional: um estudo de caso. IV Fórum de Pesquisa Científica e Tecnológica e IX Salão de Iniciação Científica e Tecnológica da ULBRA-2003. *Livro de Resumos*. Canoas: ULBRA, 2003. p.648.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. et alii. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.67-87.

* Texto escrito por solicitação do Dr. Antonio Flavio B. Moreira; concluído em 30 de maio de 2010.

** **Alfredo Veiga-Neto** é Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG-Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS.
alfredoveiganeto@uol.com.br