

RESUMO

A partir da caracterização do historicismo, como um amplo paradigma no qual está enquadrado o pensamento sociológico, é feita uma análise das implicações que têm, sobre ele, as viradas lingüística e epistemológica. Essas viradas radicalizam o historicismo e servem como fundamento para uma epistemologia que incorpora forte e necessariamente a dimensão temporal e, por consequência, social. Essa nova perspectiva hiper-crítica — especialmente desenvolvida na obra de Michel Foucault — tem consequências importantes para as vertentes críticas da sociologia da educação. A partir de uma perspectiva foucaultiana, é feita uma análise da questão disciplinar e do movimento pela interdisciplinaridade no discurso pedagógico brasileiro dos últimos anos.

Palavras-chave: Sociologia Crítica da Educação - Teoria Crítica - Historicismo - Epistemologia Social - Interdisciplinaridade - Michel Foucault

ABSTRACT

From the view of historicism as a wide paradigm — where the sociological thought is closed — this paper analyzes the questions about the linguistic and epistemological turns. As results of these turns, the historicism becomes radical and the epistemology assimilates the time and, in consequence, the social dimension. This new hypercritical perspective — especially expressed in the work of Michel Foucault — has great consequences to the Sociology of Education. From a foucaultian point of view, the author discusses the disciplinarity and the counterdisciplinarity in the brazilian pedagogic discourse in the last years.

Key-words: Sociology of Education - Critic Theory - Historicism - Social Epistemology - Interdisciplinarity - Michel Foucault.

* Este texto foi apresentado na Reunião Anual da ANPêd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), realizada em Caxambu, MG, Brasil, em setembro de 1995.

** Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Av. Paulo Gama 110, Porto Alegre - CEP 90040-060, RS, Brasil [fone: 051-3351688; fax: 051-2254932; e-mail: veigato@portoweb.com.br]

INTRODUÇÃO

Em trabalhos anteriores, analisei as relações entre a Sociologia da Educação e o pensamento pós-estrutural, particularmente no que diz respeito a algumas dificuldades que se colocam no capo da Epistemologia e à produtividade resultantes daquelas relações (Veiga-Neto, 1993, 1994a, 1994b, 1995). Aqui, meu objetivo é tanto aprofundar parte daquelas discussões quanto desenvolver sucintamente uma análise que, funcionando tal qual uma "aplicação", revele a produtividade de uma perspectiva pós-estrutural para o estudo de um fenômeno pedagógico.

Este texto divide-se em duas partes. Na primeira parte, trato da virada que o historicismo radical opera sobre a Epistemologia e as conseqüências dessa virada para a Sociologia do Conhecimento (num plano mais geral e de fundo) e para a Sociologia da Educação, em especial na sua vertente crítica. Na segunda parte, a partir de uma perspectiva hiper-crítica discuto uma possível abordagem do fenômeno pedagógico a que denomino *movimento pela interdisciplinaridade*.

A VIRADA EPISTEMOLÓGICA E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para caracterizar o historicismo, Domingues (1991) nos diz que aquilo que a Modernidade quer é uma ciência que "instala sua morada no tempo do mundo e não fora dele" (ib., p.377). Com isso, ele procura diferenciar o novo sentido dado à história, em contraste com os conceitos clássico (como crônica, em Heródoto) e medieval (como espera e atenção metafísica, em Santo Agostinho). Em parte resultado de novas experiências humanas de viver o tempo - em que em poucas décadas a Europa assistiu a uma sucessão de acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos e experimentou mudanças na vida diária como jamais acontecera até então - o historicismo se firmou, a partir do final do Setecentos, como uma estratégia de pensamento que joga o ser no tempo e vai buscar no devir, pela análise praxiológica, o sentido para o mundo. Em suma, se estabelece a partir do século XVIII, num enquadramento iluminista, a "consciência histórica [como] um dos fenômenos mais decisivos de nossos tempos" (Stein, 1981, p.33).

É justamente o enquadramento iluminista que confere ao historicismo sua íntima ligação ao amplo paradigma filosófico que Thomas Popkewitz (1994) denomina *filosofia da consciência*. Nesse paradigma, o mundo é visto como "constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão" (ib., p.180) mas sobre cujas mudanças os atores e a agência humana, graças à razão, são soberanos. As mudanças são entendidas como sucessivas e progressivas; desse modo, o progresso é assumido como inerente à

história e é visto como o resultado ou do uso racional do pensamento humano (como em Kant, por exemplo) ou da identificação das contradições e suas sucessivas superações dialéticas, das quais novas sínteses emergem (como em Hegel e em Marx, por exemplo).

O forte recurso à razão faz da epistemologia uma questão central para as filosofias da consciência, mas lateral para a história. Isso significa que, numa epistemologia centrada fortemente na razão, a história entra como uma narrativa do passado que pode explicar o presente e que nos permite prever e controlar o futuro. Nesse historicismo, que se pode chamar de *tradicional*, os eventos são reorganizados teleologicamente para nos mostrar "uma certa coerência [na história] e como o propósito humano atua" (ib., p.183).

Implícita ou explicitamente, a narrativa histórica tradicional é atravessada por uma idéia de melhorismo que impregna boa parte da Sociologia moderna e, em particular, da Sociologia da Educação. Em que pesem as imensas diferenças entre umas e outras, tanto as vertentes sociológicas naturalistas e ligadas ao projeto de modernização (de que são exemplos algumas escolas acadêmicas norte-americanas), quanto as vertentes críticas (de que são exemplos Marx, Weber, Durkheim e a Escola de Frankfurt), operam aquilo que Giddens (1991) denomina *reflexividade* da modernidade e assumem o compromisso com uma mudança social que seja para melhor. Partilhar da idéia melhorista implica, por exemplo, entender a instituição escolar como um lugar em que se dá (ou em que se deve dar) tanto uma sucessão progressiva de aperfeiçoamentos pedagógicos quanto uma inclusão cada vez mais abrangente de minorias sociais, de novos conhecimentos, etc. Nesse enquadramento, a não consecução desses aperfeiçoamentos e dessas inclusões tem de ser resolvida porque revela uma falha ou desvio daquilo que a escola deve ser. E mesmo naquelas vertentes consideradas mais pessimistas sobre a possibilidade de, pela escola, se mudar a sociedade para melhor, é fácil denotar o compromisso do discurso sociológico com o melhorismo, ainda que seja para negá-lo, não em si mas como objetivo alcançável. Afinal, se estamos bem assentados na boa racionalidade iluminista, não há por que não sabermos como as coisas devem ser: como devem ser organizadas e como devem funcionar a economia, a escola, o trabalho, as conexões sociais, etc. É exatamente isso que imprime o caráter prescritivo ao pensamento sociológico assim ligado ao historicismo tradicional.

Uma outra vertente historicista, a que Popkewitz (1994) denomina *radical*, desloca o foco da análise do sujeito para "a forma como as idéias estão corporificadas na organização do conhecimento" (ib., p.183). Esse deslocamento está associado ao novo sentido que é dado à linguagem, não mais vista como um veículo de revelação ou de

representação do mundo real mas como um próprio instrumento de constituição (discursiva) daquilo que entendemos como realidade. A essa mudança de perspectiva se convencionou chamar de *virada lingüística*.

Articulado com vários outros deslocamentos operados pelo pensamento pós-moderno - tais como o descentramento do sujeito, o abandono das metanarrativas e da transcendentalidade da razão, a adesão a um finitismo pragmático, etc. -, o historicismo radical implica incorporar a temporalidade à epistemologia. Isso, em outras palavras, significa tanto tirar a história de uma posição lateral ao conhecimento para fundi-los num único "elemento", quanto trazer o conhecimento para o mundo concreto, social, das relações de forças e interesses. Popkewitz (1991) denomina *epistemologia social* esse novo entendimento que se faz da epistemologia. Opera-se, então também aqui, uma *virada epistemológica*.

Ainda que mesmo para as epistemologias "tradicionais" o mundo social possa ser compreendido como cenário mais ou menos propício, que modifica, acelera, retarda, etc. qualidades ou estruturas cognitivas que são humanas, a incorporação radical da temporalidade ao conhecimento entende que esse é constituído em todos os sentidos, íntima e necessariamente, no tempo. Nesse caso, o tempo não é compreendido como uma "categoria" ao longo da qual se desenvolve esse ou aquele conhecimento, essa ou aquela forma de pensar, mas sim como um constitutivo intrínseco de qualquer conhecimento. Uma tal virada epistemológica pode ser vista como uma tentativa de recuperar a conexão entre o espaço e o tempo que, coníforme nos mostrou Giddens (1991), a modernidade rompeu e, em alguns casos, rearranjou.

Mais do que se constituir em uma questão teórica, acadêmica ou específica da Teoria do Conhecimento, não é difícil ver que essa virada epistemológica associada ao historicismo radical tem conseqüências axiológicas, metodológicas e práticas não triviais para o pensamento sociológico. De um lado e num sentido amplo, têm de ser repensadas todas as confianças que depositávamos em pressupostos iluministas tais como: a possibilidade do uso puramente racional da razão humana; a possibilidade de termos acesso, via conscientização, a posições menos ideologizadas e, portanto, mais próximas à verdade; a possibilidade de prescrevermos como deve ser a sociedade; etc. De outro lado, num sentido mais restrito e por conseqüência, tem de ser repensado o papel que se costuma atribuir aos intelectuais e, em particular, à educação escolarizada como promotores de visões mais corretas sobre o mundo. Não que os intelectuais ou que a educação escolarizada não consigam fazer ouvir ou impor as suas vozes; a questão é que, nessa perspectiva, não há sentido em falar em visão *mais correta* de alguma coisa.

É mais. Diferentemente do que nos dizem as teorias críticas da educação - de que são o melhor exemplo as diferentes teorias da reprodução da década de 70 - a questão não é tanto examinar os mecanismos pelos quais a escola reproduz os arranjos sociais e nem mesmo lastimar a impotência da escola para mudar aqueles arranjos. Isso pode ser importante, mas, numa perspectiva historicista radical, o que mais interessa colocar em questão é saber como a escola participa da constituição dessa realidade e como nossos discursos sobre a escola e sobre isso que chamamos de realidade social, ao fim, as constituem como problemáticas. Está no horizonte da epistemologia social uma auto-reflexividade que implica o escrutínio sistemático e a crítica profunda e permanente. A rigor, tanto para o historicismo radical quanto para a epistemologia social, tudo está sob suspeita. Uma tal postura, que tenho denominado *hiper-crítica* (Veiga-Neto, 1995), toma como problemáticas os seus próprios enunciados e os fundamentos iluministas sobre os quais se construiu a própria teorização crítica. Mais do que uma *vigilância* epistemológica bachelardiana, o que resulta da tortura que nos inflige a hiper-crítica é uma atitude de *humildade* epistemológica, um dos preços que se paga para aderir ao relativismo.

Ao falar em hiper-crítica, pretendo salientar uma mudança de abrangência e, conseqüentemente, de objetos que são expostos à crítica. Assim, ao ampliar a abrangência, desloca-se dos sujeitos o foco das análises, mas não se os excluem como elementos de interesse ou como agentes de possíveis mudanças. O que se faz é apenas tirar de cada um qualquer inerência de fundador/constituente, para colocar cada um como também mais um fundado/constituído numa episteme mais geral. Ao mesmo tempo, isso é *apenas e muito*. É *apenas* porque se trata de uma operação de deslocamento que não apaga o sujeito. É *muito* por vários motivos: porque faz do sujeito uma função da episteme; porque expõe e torna problemáticos, muitos dos pressupostos, das categorias, das entidades, etc. que, até então à sombra do sujeito transcendental do Iluminismo, eram tomados ontologicamente como dados; porque abre outras questões difíceis de resolver, entre as quais me parece mais importante a que acompanhou Foucault ao longo de sua vida intelectual: conhecer os processos pelos quais, cada um, de indivíduo se torna sujeito (Foucault, 1988).

Podemos ir buscar um exemplo da "aplicação" dessas novas viradas sobre a análise de uma questão tipicamente pedagógica no trabalho de Popkewitz (1995a). Como ele demonstrou, analisando o programa nacional de avaliação escolar em implantação na Noruega, ao deslocar o foco das atenções *dos* sujeitos/atores *para* as categorias/elementos que organizam os arranjos e fenômenos sociais, o historicismo radical torna-se especialmente potente para fazer uma

análise da sociologia do conhecimento (em geral) e da sociologia da educação (em particular). Historicizar as idéias e as próprias palavras que usamos para descrevê-las significa que elas, palavras e idéias, não têm significados *a priori*, mas só adquirem sentido em "suas relações tanto com outras idéias quanto com os contextos em que essas idéias se situam" (ib., p.2). Isso se aproxima muito daquilo que Pierre Duhem chamou de rede conceitual (Duhem, 1954) e que se associa com as descobertas lógicas de Willard Quine sob a denominação de tese de Duhem-Quine. Tudo isso aponta nas mesmas direções: introdução necessária do elemento histórico no racionalismo (com o conseqüente "amolecimento" da racionalidade) e ênfase que é dada à função produtiva da linguagem.

O que Popkewitz nos revela é que estudar os sistemas de avaliação é importante não só porque podem nos fornecer resultados *per se* sobre a escolarização, mas, também e principalmente, porque podem nos mostrar quais são os "sistemas de classificação que engendram fronteiras acerca do que deve ser questionado, organizado e dado como solução para promover a escolarização" (Popkewitz, 1995a, p.2). Dito de outra forma, idéias, palavras, enunciados têm de ser historicizados porque são parte daquilo mesmo que pretendem analisar, promover ou suprimir. Os sistemas de idéias engendram "práticas históricas pelas quais os objetos do mundo são construídos e se tornam sistemas de ação" (Popkewitz, 1995b, p.6). É essa interpretação que faz do conhecimento um elemento que na vida social adquire materialidade.

A questão da materialidade do conhecimento evoca, de imediato, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Considerando que o pragmatismo filosófico deste último está profundamente comprometido com uma perspectiva historicista radical, com o descentramento do sujeito, com as viradas lingüística e epistemológica, é nele que podemos buscar "inspiração" e mais elementos para uma prática de investigação hiper-crítica em Educação. Isso de maneira alguma descarta a contribuição da sociologia de Bourdieu ou mesmo de outras perspectivas críticas. É claro que uma postura hiper-crítica não é incompatível com uma postura crítica; aquela quer, apenas, ir mais longe do que essa.

Entremos um pouco mais no pensamento foucaultiano para averiguarmos como se pode tanto interpretar a questão da materialidade do conhecimento quanto encaminhar o tipo de análise que discutirei na segunda parte deste trabalho. Para isso, em primeiro lugar é preciso compreender a noção de *poder* em Foucault: não como algo que se possua ou que emane de um centro (o Estado, por exemplo), mas como uma ação sobre ações alheias, atuando sempre em todos os níveis e em todas as direções no campo social. Ao contrário das tradições liberais e críticas, o que Foucault nos propõe não é uma teoria

do poder, mas uma analítica do poder (Sheridan, 1980) pela qual ele nos dirá que “o poder não é algo que se adquire, arrebathe ou compartilhe” (Foucault, 1993, p.89), mas algo que “se exerce antes de se possuir... [e que] passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes” (Deleuze, 1991, p.9)¹.

Em segundo lugar, é preciso partir da noção foucaultiana de poder para chegarmos ao saber. Mais uma vez, aqui o filósofo faz uma virada nas relações entre poder e saber: enquanto que boa parte da teorização crítica se ocupou do saber como fonte de poder, Foucault não tematiza o conhecimento como uma faculdade (humana, natural, biológica, cerebral), mas como um acontecimento ou estratégia prática associada ao poder e desse derivada. Não são a mesma coisa, mas “as duas faces de um mesmo processo” (Sheridan, 1980), em que o poder ou, talvez melhor dizendo, a vontade de poder gera uma vontade de saber. Para o filósofo, existe sempre um ser-linguagem que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo; antes, é esse sujeito que é função do enunciado, que é uma posição, a quem a linguagem é dada. Assim, o saber tem uma construção histórica e, enquanto tal, produz ele mesmo as suas verdades, seus regimes de verdade. Os regimes de verdade se instauram e se revelam nas práticas discursivas; por essas práticas, então, pode-se conhecer quais os critérios que admitem esse ou aquele enunciado num campo de saber e, entre esses enunciados, quais são tomados como verdadeiros e quais são tomados como falsos. E, além de todos esses, conhecer o que existe fora dessas práticas, à sombra, numa exterioridade selvagem porque não domesticada/disciplinada pela prática discursiva.

Em terceiro lugar, coloca-se a questão da disciplinaridade como um procedimento interno de controle e delimitação dos discursos, e, como tal, um procedimento que classifica, ordena, distribui. Ao imprimir em cada um de nós uma maneira de conhecer - que facilita tanto o estabelecimento dos limites de uma formação discursiva quanto a separação, dentro dessa formação, entre o que é verdadeiro daquilo que não o é -, a disciplinaridade produz um tipo de sujeito e, por isso, pode ser compreendida como uma tecnologia de subjetivação. Esse sujeito, disciplinado de corpo e mente (o que, a rigor, dá no mesmo), é uma invenção moderna que, enquanto cidadão auto-governado, substitui o súdito pré-moderno que até então estava submetido ao poder pastoral que irradiava do olhar soberano. Na ausência do brilho do senhor², cada um deixa de ser objeto de um poder que emana de um

¹ É esse *tanto quanto* que vai fazer desaparecer, no pensamento do filósofo, a oposição binária entre dominador e dominado, entre opressor e oprimido, tão centrais no pensamento crítico e em especial no marxismo.

² É claro que quando falo em senhor estou me referindo ao rei, ao líder espiritual, ao príncipe, à divindade mística, ao senhor feudal, etc.

sujeito central para se tornar objeto de si mesmo. Esse deslocamento e conseqüente espraiamento do poder engendra o que Foucault denominou poder de Estado. Certamente não *do* Estado (central e dali irradiante sobre os cidadãos), mas que se capilariza *no* Estado. Dito de outra maneira, cada um se perscruta, disciplinar e disciplinadamente, como objeto de si mesmo. Em suma, a subjetivação moderna é um processo de auto-objetivação disciplinar. "As 'Luzes' que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas" (Foucault, 1989, p.195). Com isso, passo à segunda parte deste texto.

O MOVIMENTO PELA INTERDISCIPLINARIDADE

Na seção precedente, estabeleci as bases para um tipo de análise da disciplinaridade que se configura de modo diferente das que em geral se costuma empreender (Messer-Davidow et alii, 1993)³. As análises sobre a disciplinaridade são em geral feitas ou segundo um enquadramento epistemológico tradicional, ou segundo um enquadramento crítico. No primeiro caso se agrupam, principalmente, as contribuições do positivismo "clássico" e do positivismo lógico. No segundo, estão as contribuições, entre outras, de um tipo de humanismo-essencialista que recorre à Epistemologia e à Ética para articular uma ampla crítica à disciplinaridade como um produto da "racionalidade científica que desnatura a natureza e desumaniza o homem" (Gusdorf, 1976, p.7).

Parece-me particularmente importante partir de uma breve caracterização dessa segunda vertente - dada a expressiva receptividade que teve no meio educacional brasileiro e a sua permanência entre nós até hoje⁴ - para simultaneamente alavancar uma análise hiper-crítica sobre ela mesma e sobre o movimento que ela gerou e ao qual eu denomino *movimento pela interdisciplinaridade*. Desenvolver uma análise hiper-crítica desse movimento não implica sugerir, em seu lugar, soluções alternativas. Espero ter deixado claro que a não prescritividade é uma condição necessária da hiper-crítica, e não uma sua limitação. Além disso, a análise aqui desenvolvida não pretende, muito menos, aniquilar o movimento ou deixar de reconhecer a competência, o empenho e a honestidade política e intelectual de vários especialistas que vêm trabalhando há mais de duas décadas nessa área. Meu interesse é, partir da epistemologia social para problematizar alguns fundamentos

³ Estou usando a palavra *disciplinaridade* num sentido que engloba tanto as múltiplas configurações que os saberes assumem - suas divisões, suas delimitações - quanto os processos pelos quais essas configurações se estabelecem, são legitimadas, circulam, se arranjam, se transformam e, em alguns casos, desaparecem.

⁴ Para uma descrição desse processo de importação cultural, vide Fazenda (1994).

do discurso interdisciplinar.

Chegando ao Brasil através da obra filosófica de Hilton Japiassu, na década de 70, e logo sendo assumida pelo discurso pedagógico, essa vertente de origem francesa se articulou, entre nós, em dois planos: o da crítica humanista e o da prescrição corretiva.

Em resumo, a idéia central da crítica é: se "a inteligência humana já é, por essência, interdisciplinar" (ib., p.16), não há nenhuma razão essencial para continuarmos aprofundando a fragmentação do saber, pois é dessa fragmentação que se perdeu a aliança entre o Homem, o mundo e Deus. Assim, "chegou o momento de uma nova epistémologia" (ib., p.15) e tem-se de "preparar [...] as grandes linhas de uma nova cultura" (id., 1977, p.22). A aproximação disciplinar - que pode adquirir vários matizes (multi, pluri, inter, transdisciplinar, etc.) e adjetivada de várias maneiras⁵ - viria como um remédio para um mundo doente, para um mundo cuja harmonia o "advento da ciência moderna, de Galileu a Newton, arruinou" (id., 1976, p.18). A interdisciplinaridade visa a "totalidade do saber, a única que possibilitará a promoção da humanidade do homem" (ib., p.27).

A partir dessa argumentação, derivam-se várias idéias. A que me parece mais importante, para o contexto deste trabalho, pode ser resumida no seguinte enunciado: "então, temos de tomar providências para promover a cura dessa doença". A unidade dos saberes passa a ser entendida, então, como "a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano" (Japiassu, 1993, p.15) e "como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas [as ciências humanas] nos fazem conhecer" (id., 1976, p.29). Com isso, o discurso passa para o plano corretivo, e é assumido e reelaborado por vários pedagogos, com ênfases, focos e matizes diferentes, originando o movimento pela interdisciplinaridade.

Em primeiro lugar, vejamos algumas questões referentes aos pressupostos em que se assenta a crítica humanista à disciplinaridade. É fácil reconhecer ali vários elementos de inspiração iluminista que são tomados como não problemáticos. Assim, condensada na palavra epistemologia está uma *fé na razão* como caminho seguro para a reversão de uma patologia que se abate sobre o mundo. E a referência às ciências humanas deixa claro o otimismo para com a razão científica, uma vez que elas são tomadas como janelas pelas quais temos acesso à realidade do mundo⁶. Em outras palavras, esse discurso nem cogita

⁵ Para mais detalhes, vide Fazenda (1993) e Japiassu (1976).

⁶ Certamente foi esse otimismo para com a ciência - pelo menos para com uma ciência que deve ser pensada e praticada de "modo correto" - que parece ter atraído o interesse de parte da tecnocracia e do pensamento liberal, em geral interessados em desenvolver e legitimar a razão instrumental (Follari, 1993). Isso explica a adesão geral de vários

sobre a possibilidade de as ciências humanas construírem isso que pensamos e dizemos ser a realidade social. Em algumas passagens é prestado um tributo aos "fatores extracientíficos", o que pode ser entendido como um tributo às relações sociais de que participam interesses, jogos de força, estratégias. Mas tais fatores são tomados qual um cenário onde ocorrem coisas e não como configurações mutantes que moldam as coisas e por elas são moldadas. Além disso, tais referências são quase sempre feitas num registro axiológico e humanizante e não propriamente no sentido de analisar sociologicamente as variáveis que operam nessas relações e na produção do conhecimento disciplinar.

Vejam, de modo muito resumido, mais algumas questões básicas no plano da crítica humanista-essencialista. Uma adesão ao *essencialismo* está explicitada quando se fala da natureza da inteligência humana. A idéia de *melhorismo* está embutida na idéia de uma *história progressiva*, isso é, uma história que pode avançar continuamente no sentido de um mundo melhor, desde que sejamos mais inteligentes e pensemos de maneira mais "correta". Mas, entre todas as demais, talvez seja a idéia de *totalidade* aquela que se apresenta mais do que evidente e chega a ser "a categoria mobilizadora dessas discussões sobre interdisciplinaridade na década de 1970" (Fazenda, 1994, p.19). Nesse sentido, Follari (1993) argumenta que a promessa interdisciplinar - segundo a qual a "interdisciplina possibilitaria o conhecimento da totalidade à qual a dialética se refere, e sem a qual o social em seu conjunto permanece não-compreensível" (ib., p.52), - embora se assente numa idéia equivocada de totalidade, atraiu filósofos e educadores de esquerda para o movimento pela interdisciplinaridade. Além disso, a idéia de que à aproximação disciplinar estaria associada uma aproximação entre teoria e prática também serviu de atrator, principalmente naqueles países em que, a partir do final dos anos 70, intelectuais e políticos de esquerda tentavam articular novas maneiras de pensar e de organizar a vida social e econômica.

Em segundo lugar, vejamos algumas questões de fundo implicadas no discurso corretivo que, em parte já tematizado filosoficamente por Japiassu (1976), serve de sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade. O que parece ter norteado o movimento pela interdisciplinaridade foi a crença de que, numa operação linear, o intervencionismo curricular (com novos conteúdos e novas maneiras de trabalhar esses conteúdos) seria capaz de mudar o aluno, mudar o cidadão, mudar a sociedade. Quer tais mudanças se dessem numa dimensão mais cognitiva, quer se dessem numa dimensão mais

países capitalistas ao discurso interdisciplinar, quando implantaram suas respectivas reformas universitárias, após os movimentos estudantis de 1968.

atitudinal, o que é interessante salientar é o otimismo do discurso interdisciplinar. Por si só, uma prática epistemológica interdisciplinar seria o remédio para os males modernos. Com relação aos determinantes econômicos, sociais e culturais que nos atravessam há duas atitudes: ou se faz silêncio ou eles são trazidos, de novo, como cenários a serem manejados. Para concluir este texto e, ao mesmo tempo, sugerir a abertura de outras perspectivas analíticas sobre esse tema, comento sucintamente alguns dos fatores que me parecem contribuir para uma tal redução do *mundo da vida* à *razão*.

A crítica humanista-essencialista à disciplinaridade, dada a forte inspiração epistemológica que está na sua origem, não consegue deslocar o foco de análise *dos* sujeitos *para* a própria disciplinaridade enquanto categoria/elemento que subjetiva e organiza os arranjos e fenômenos sociais, desde a sala de aula até o espaço social mais amplo. Com isso também não consegue enxergar a disciplinaridade como produtiva e constitutiva da modernidade e, portanto, não descartável com um golpe de engenharia curricular. Mesmo quando se refere às dificuldades (humanas e sociais) para implantar um ensino não disciplinar⁷, o movimento pela interdisciplinaridade revela um entendimento do sujeito humano como um duplo de um sujeito transcendental e o social como um cenário em que se desenvolve esse sujeito. Ou seja, não faz uma incorporação radical da história nem, conseqüentemente, do social na disciplinaridade. E me parece ser por isso que, quer queiram ou não - e quer saibam ou não - os partidários desse movimento, está no horizonte de seus discursos e de suas práticas a reintrodução, pela porta dos fundos, aquilo que tentam tirar pela porta da frente.

Isso é tão mais claro naquilo que Fazenda (1993) denomina *interdisciplinaridade como atitude*, deslocando o foco original - da dimensão cognitiva para a dimensão atitudinal - e caindo na categoria precedente, que Japiassu (1976) havia esquematizado sob o nome de *pluridisciplinaridade*, e da qual todos eles querem ir adiante. Como mais um exemplo desse tipo de operação regressiva, cito o elogio à unidade do método. Que outra coisa não é essa busca de um método geral - para uma leitura do mundo, para a prática científica, etc. - senão uma regressão ao programa cartesiano que, ironicamente, o movimento pela interdisciplinaridade tanto critica e quer abandonar?

Mas mesmo que nada soubéssemos sobre as viradas lingüística e epistemológica, sobre Foucault ou sobre a epistemologia social, restariam ainda outras questões. Assim, parece-me bastante sugestivo que o movimento pela interdisciplinaridade não tenha se valido dos ensinamentos nem mesmo da teorização crítica em educação, particularmente das teorias reprodutivistas, e continue, ainda hoje,

⁷ Vide, por exemplo, Fazenda (1993).

insistindo em relações mecânicas de causalidade entre escola e sociedade. Nesse sentido, é duvidoso que uma perspectiva humanista-essencialista mereça a adjetivação de crítica.

Mas mesmo que nada soubéssemos nem mesmo sobre a teorização educacional crítica, restariam ainda as questões relativas à história das disciplinas e aos processos pelos quais os saberes, tanto acadêmicos quanto populares, se transmutam para serem recontextualizados na forma de saberes escolares. Não é mais possível continuar ignorando que aquilo que ensinamos em nossas escolas - sob a denominação de Matemática, Biologia, Geografia, História, etc. - é bem diferente, principalmente em termos disciplinares, do que se entende por disciplinas acadêmicas e de como essas se organizam, se articulam e circulam no campo científico.

Num penúltimo exercício de amnésia, imaginemos que nada sabemos sobre as questões que resumi nos três últimos parágrafos. Ainda assim, é estranho que o discurso interdisciplinar, principalmente nas suas ênfases mais cognitivas e menos atitudinais, insista tão bravamente na possibilidade de uma totalização epistemológica já tão desacreditada até mesmo por aquelas vertentes, idealistas ou analíticas, que a perseguiram.

E num último exercício amnésico, esqueçamos que existe epistemologia... Não pensemos sobre o nosso pensamento... Restanos, entre outras coisas, a ética. Então, a insistência na dimensão atitudinal da interdisciplinaridade pode resultar no estranho paradoxo de tentarmos impor, aos outros, uma nova ordem de inclusão e exclusão em nome da inclusão desses outros num campo que aprioristicamente consideramos melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELEUZE, GILLES. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DOMINGUES, IVAN. *O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciências humanas*. São Paulo: Loyola, 1991.
- DUHEM, PIERRE. *The aim and structure of Physical Theory*. Princeton: Princeton University Press, 1954.
- FAZENDA, IVANI C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FOLLARI, ROBERTO A. *Posmodernidad, filosofía y crisis política*. Buenos Aires: Rei Argentina, 1993.
- FOUCAULT, MICHEL. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. México, v.1, n.3, jul-set, 1988. p.3-20.

- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GIDDENS, ANTHONY. *As consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GUSDORF, GEORGES. Prefácio. In: JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.7-27.
- _____. A interdisciplinaridade. Universidade Gama Filho: *Revista de Ciências Humanas*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1977. p.13-22.
- JAPIASSU, HILTON. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. Prefácio. In: FAZENDA, IVANI C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MESSER-DAVIDOW, ELLEN; SHUMWAY, DAVID & SYLVAN, DAVID J. (ed.). *Knowledges: historical and critical studies in Disciplinaryity*. Charlottesville: University Press of Virginia, 1993b.
- POPKEWITZ, THOMAS S. *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press, 1991.
- _____. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- _____. The denial of change in the process of change: systems of ideas and the construction of national evaluations. Nyvågen: *Report to the Norwegian Ministry of Culture and Education*, 1995a.
- _____. Restructuring of social and political Theory; Foucault, the linguistic turn and education. 1995b. Mimeo.
- SHERIDAN, ALAN. *Michel Foucault: The will to truth*. London: Tavistock, 1981.
- STEIN, ERNILDO. *História e Ideologia*. Porto Alegre: Movimento, 1981.
- VEIGA-NETO, ALFREDO J. A perspectiva historicista da Ciência e a Sociologia da Educação. *Cadernos do DEC*. Porto Alegre, n.1, 1993.
- _____. Ciência, Ética e Educação Ambiental em um cenário pós-moderno. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.19, n.2, 1994a. p.141-169.
- _____. Michel Foucault e as perspectivas críticas da Sociologia da Educação. In: _____, *Sociologia da Educação*. Porto Alegre, ANPEd/GT Sociologia da Educação, 1994b. p.6-20.
- _____. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____, (org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.