

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA POSSIBILIDADE A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE AS DISCIPLINAS¹

Benedito de Oliveira²
(*in memoriam*)

RESUMO: Neste estudo o autor aborda a necessidade do diálogo entre as disciplinas como uma possibilidade de avanço do movimento pela interdisciplinaridade. Para situar esse movimento faz uma reconstituição histórica da disciplinaridade – surgida a partir da modernidade no Século XVI, na qual o conhecimento passa por uma profunda mudança na sua organização, culminando com a substituição do *trivium* e *quadrivium* (medievais) por uma nova lógica, organizada em disciplinas. Embasado nos estudos curriculares, mostra ainda a relação existente entre o desenvolvimento curricular e a interdisciplinaridade – uma tendência que não se apresenta como uma teoria do currículo, mas tão somente como um movimento pedagógico, denominado por Veiga-Neto (1997) de movimento pela interdisciplinaridade. Sem desconsiderar os esforços em favor da interdisciplinaridade e apoiando-se nas idéias de Veiga-Neto, o autor estabelece uma crítica ao movimento pela interdisciplinaridade (de inspiração iluminista), conforme os escritos de Gusdorf (Prefácio do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, de Japiassu, 1976) dentre outros – movimento esse que deposita a fé na razão como um caminho seguro para reverter uma “patologia” que se abate sobre o mundo do saber dividido em disciplinas. Enfatiza a importância da disciplinaridade como fundamento para a interdisciplinaridade. Finalmente, apresenta o diálogo entre as disciplinas (numa tensão permanente e produtiva) como uma possibilidade de avanço do movimento pela interdisciplinaridade na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplinaridade; Currículo; Interdisciplinaridade; Formação de professores.

ABSTRACT: In this study the author approaches the need of the dialogue among the disciplines as a possibility for the progress of the movement for the

¹ Publicação em memória póstuma, artigo organizado pelo professor Dr. Irton Milanesi, professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Cáceres-MT.

² Professor de Filosofia, Epistemologia da Educação e Organização da Educação Brasileira na Universidade do Estado de Mato Grosso/Cáceres-MT. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Direito Educacional, Direito Público e Filosofia Clínica. Mestre em Educação pela UFRGS.

interdisciplinarity. To place that movement it is necessary to make a historical reconstitution of the disciplinarity, that arises starting from the modernity in the XVI Century, where the knowledge goes through a deep change in its organization, culminating in the substitution of the trivium and quadrivium (medieval) for a new logic, organized in disciplines. Based on curricular studies, it still shows the existent relationship between the curricular development and the interdisciplinarity - a tendency that does not come as a theory of the curriculum, but as only as a pedagogic movement, denominated by Veiga-Neto (1997) as movement for the interdisciplinarity. Not disrespecting the efforts in favor of the interdisciplinarity and based on Veiga-Neto's ideas, the author establishes a critic to the movement for the interdisciplinarity (of illuminist inspiration), according to the writings of Gusdorf (Foreword of the book *Interdisciplinarity and Pathology of the Knowledge*, by Japiassu, 1976) among others - A movement that deposits the faith in reason as a safe path to revert a "pathology" that falls on the world of the knowledge divided in disciplines. It emphasizes the importance of the disciplinarity as foundation to the interdisciplinarity. Finally, it also presents the dialogue among the disciplines (in a permanent and productive tension) as a possibility of progress of the movement for the interdisciplinarity in the teachers' formation.

KEY WORDS: Disciplinarity; Curriculum; Interdisciplinarity; Teachers' formation.

O disciplinar na modernidade

O século XVI passou por uma profunda mudança na organização do conhecimento, culminando com a substituição do *trivium* e do *quadrivium* medievais por uma nova lógica aberta e flexível no ordenamento das disciplinas modernas. Nesse sentido, a disciplinaridade veio colocar ordem no mundo e possibilitar acomodar a "explosão dos saberes" que ocorria em toda a Europa. Essa organização em disciplinas possibilita que "cada um entenda como naturais os muros que lhe são impostos ou que está submetido" (VEIGA-NETO, 1996 p. 244). Dessa forma, por volta do século XVII, os estudos acadêmicos já estavam organizados em unidades de conhecimento, denominadas disciplinas. E para designar o conjunto dessas disciplinas foi usada a palavra *curriculum* que, de acordo com Veiga-Neto (1999), o uso desse termo data de 1582, na Universidade de Leiden. Por

isso, a partir do século XVI a palavra currículo passa a

[...] designar o conjunto estruturado de conhecimentos que são trazidos ordenada e sequencialmente para dentro da escola, com o objetivo declarado de tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas. A ordem instituía a seqüência; a disciplina instituía a estrutura. Ambas, ordem e disciplina, constituíam o currículo [...] (VEIGA-NETO, 1999, p. 14).

Esse ordenamento disciplinar deu-se enquanto conteúdos disciplinares e como um necessário princípio organizador desses conteúdos, possibilitando um estatuto próprio e uma identidade profissional e cultural. Esse ordenamento disciplinar colocava ordem naquilo que cada um devia estudar num determinado curso, constituindo um conjunto de conhecimentos, operacionalizados por meio das disciplinas que instituíam determinados regimes de verdade. Esses caracterizavam o entendimento sobre o mundo, do tipo de sujeito que cada um é, bem como do tipo de vida que cada um vive no mundo moderno. Daí a necessidade de formar um aluno que compreenda o mundo de forma disciplinar.

A disciplina pode ser caracterizada como o elemento central da pedagogia moderna, pois estabeleceu as condições de possibilidade da individualidade, gerando um novo tipo de poder na sociedade burguesa. A partir da modernidade, o homem deve ser disciplinado, visando superar os instintos de maldade presentes em sua natureza por uma cultura geral, para que possa pela educação, tornar-se prudente nas relações sociais e cultivar os fins que possibilitam a sua realização e uma moral pessoal condizente com o espaço social do qual o homem é sujeito, que pensa por si mesmo.

O sujeito moderno engendra uma vontade de saber que pode ser operacionalizada de uma determinada maneira, segundo uma disposição disciplinar que possibilitará o olhar de cada indivíduo para si mesmo e por si mesmo no sentido de conhecer o seu espaço social, transformando-se, porque se vê, e ao mesmo tempo transformar-se em objeto de si mesmo, pois é sujeitável ao poder disciplinar. O poder disciplinar estabeleceu as condições de possibilidade para o estabelecimento da individualidade moderna.

A relação currículo e interdisciplinaridade

O início do uso da palavra currículo, conforme já mencionado, pode ser situado no século XVI e significava o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Essa novidade avançou, chegando-se ao amplo conceito de Williams (1984) que entende o currículo como a porção da cultura no que se refere aos conteúdos e às práticas (de ensino, avaliação etc.) que, sendo relevante num determinado momento histórico, são trazidos para a escola, refletindo uma concepção de sociedade, cultura e educação, caracterizando o que se convencionou denominar de visão mundo (VEIGA-NETO, 1997).

Ao estudar o currículo, podemos adotar uma posição interna ou externa. No primeiro caso interessam-se as entradas e as saídas e não propriamente o que acontece dentro da maquinaria escolar. Já no segundo caso, procura-se enxergar o currículo sob uma perspectiva externa, entendendo-o num contexto mais amplo, tanto em termos históricos quanto econômicos, culturais, políticos, antropológicos, psicológicos etc. É importante ressaltar que tanto num como em outro caso pergunta-se “o que?” quanto “por quê?”. Mas a pergunta “por quê?”, no primeiro caso, é feita “de dentro”; no segundo caso, em geral, “por quê?” é perguntado de fora, isto é, é um “por quê?” sobre outros “por quês”.

É necessária a busca de conhecimentos produzidos em outras áreas e que serão úteis para um melhor funcionamento do nosso currículo. Com esses outros conhecimentos, supomos que saberemos melhor o que e como devemos ensinar. Assim, tudo isso resultará, por fim, numa grande prescrição de como agir.

Uma tendência marcante no que se refere aos estudos curriculares que não se apresenta como teoria do currículo, se manifestou na forma de um movimento pedagógico, o qual foi denominado por Veiga-Neto (1997) de movimento pela interdisciplinaridade, que é resultado, de um lado dos estudos epistemológicos de caráter essencialista e, de outro lado, está um discurso pedagógico reformista, também de caráter humanista e essencialista,

que defendia o uso da escola para a cura de uma alegada patologia do saber e, por conseqüência, o uso da educação escolarizada para melhorar o mundo moderno. A interdisciplinaridade tornou-se um modismo e uma moeda forte no campo pedagógico. Todavia, se observa uma freqüente (des)articulação argumentativa que dá sustentação ao movimento, caindo naquilo que foi denominado por Azanha (1992 apud VEIGA-NETO) de “abstracionismo pedagógico”. Referindo-se a isso, Fazenda (1995) sustenta que os projetos educacionais que se dizem interdisciplinares, “surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida” (p. 34).

Esse movimento tem o objetivo de apontar metodologias de trabalho pedagógico que se ocupam de tentativas para recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe tanto à nossa “maneira de pensar” quanto ao próprio mundo. Na medida em que discute conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento é curricular. O movimento pela interdisciplinaridade não tem um caráter prescritivo, fundamentando-se sobre pressupostos bastante gerais que tomam a escola como um dado, podendo, pois, ser melhorado.

Para registrar os passos iniciais do movimento no Brasil, devemos lembrar que do lado da epistemologia o livro mais importante foi o de Hilton Japiassu (Interdisciplinaridade e patologia do saber, 1976) e do lado da pedagogia o primeiro livro dedicado à interdisciplinaridade foi o de Ivani Fazenda (Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia? 1992). É interessante ressaltar que o livro de Japiassu foi prefaciado pelo filósofo francês Georges Gusdorf e o de Ivani Fazenda foi prefaciado por Hilton Japiassu, criando um encadeamento na formulação do movimento pela interdisciplinaridade, pois Gusdorf na França é um dos estudiosos do pensamento interdisciplinar.

O programa tem uma formação discursiva coerente que se estabeleceu em dois eixos. O primeiro, de fundamentação, está articulado num discurso filosófico (epistemológico) que parte de uma postura humanista crítica. O segundo, de desenvolvimento, está claramente anunciado pelo

discurso filosófico, mas vai se expandir no discurso pedagógico de cunho prescritivo.

Segundo Gusdorf, a fragmentação do conhecimento em disciplinas, fez com que se desenvolvesse “uma doença muito grave”, levando a desumanização do homem, por isso, chegou o momento de construir “uma nova epistemologia”, pois “a inteligência humana já é, por essência, interdisciplinar”. Assim, a aproximação disciplinar – que pode adquirir vários matizes ou níveis (multi, pluri, inter, transdisciplinar etc.) e que pode ser adjetivada de várias maneiras – viria como um remédio para esse mundo doente, para um mundo cuja harmonia se perdeu. A interdisciplinaridade visa a “totalidade do saber, a única que possibilitará a promoção da humanidade do homem” (GUSDORF, 1976). Segundo Gusdorf, “é preciso reencontrar o sentido da convergência necessária das epistemologias, e o primado da intenção interdisciplinar” (GUSDORF, in: Prefácio ao livro Comunicação docente, GADOTTI p. 21).

A unidade dos saberes passa a ser entendida “como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas (as ciências humanas) nos fazem conhecer” (JAPIASSU, 1976).

O livro de Japiassu – Interdisciplinaridade e patologia do saber – pode ser considerado o elo entre o eixo de fundamentação (ou eixo epistemológico) e o eixo de desenvolvimento (ou eixo pedagógico) do movimento pela interdisciplinaridade no Brasil. Para Ivani Fazenda, a doença do mundo manifesta-se numa excessiva “especialização” dos saberes. Nesse sentido, o movimento foi visto como capaz de desempenhar vários papéis: melhorar a formação geral e profissional; incentivar pesquisas e desenvolver a formação de pesquisadores; criar as condições para uma educação permanente; superar a dicotomia ensino-pesquisa; possibilitar uma forma de compreender e modificar o mundo e integração como necessidade do processo interdisciplinar.

O conteúdo programático do movimento pela interdisciplinaridade parte de enunciados gerais e higienistas, em alguma medida, românticos, mas sem dúvida iluministas. Como o tipo de racionalidade introduzido pela

ciência é a causa da doença do mundo moderno, o remédio que pode curar o mundo é a fusão das disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Este “remédio” pode ser aplicado através da escola, à qual cabe trabalhar com currículos integrados, interdisciplinares.

Como se pode observar, no final de um encadeamento argumentativo está a educação escolarizada, sobrando-lhe o papel de vilã quando é apontada como causa dos problemas sociais, ou porque é deficiente, ou porque é malfeita, e o papel de redentora quando é chamada para resgatar os valores e os saberes perdidos, salvar ou no mínimo, melhorar o mundo em que vivemos. Dessa forma, a escola ao preparar uma nova cultura, estaria contribuindo para a cura da doença que assola o mundo moderno,

O movimento pela interdisciplinaridade pretende “trazer à dinâmica da especialização uma dinâmica compensadora da não-especialização” (GUSDORF, 1976). O movimento cientificista, exatamente ao contrário, apresenta-se como uma tentativa de criar mais e mais cientistas, cada vez mais especializados e, no nosso caso, a serviço de uma economia capitalista. A categoria central das discussões acerca da interdisciplinaridade na década de 1970 era a idéia de totalidade (FAZENDA, 1994). O movimento pela interdisciplinaridade atraiu boa parte dos educadores brasileiros, tanto pelas promessas e esperanças embutidas no conteúdo programático como pela novidade que, poderia trazer alguma modificação no cenário educacional e social.

Ao estabelecer a crítica do movimento pela interdisciplinaridade, Veiga-Neto (1997) mostra que não tem intenção de desconsiderar os muitos esforços que se têm despendido em prol do movimento, mas sim que a crítica não é feita no sentido corretivo e muito menos no sentido prescritivo. É uma postura de permanente suspeita, desconfiança e talvez pessimismo. Por isso, o importante não é descobrir as verdades, mas sim conhecer as condições que possibilitam que se estabeleçam essas ou aquelas verdades. Por isso, a crítica é radicalmente externalista.

Procurar compreender em que medida nós nos aprisionamos na

realidade de nossos discursos, é uma condição necessária. Por isso, é importante uma luta constante para que as utopias aconteçam neste mundo e não no mundo abstrato das idéias.

Veiga-Neto (1997) situa suas críticas em dois aspectos: no primeiro estão as questões mais de fundo e relativas ao enquadramento iluminista dos discursos que dão sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade. O segundo plano agrupa as questões mais propriamente educacionais ou, talvez seja melhor dizer, as questões que estão na superfície de contato entre o movimento e algumas outras áreas do conhecimento e da ação pedagógica.

Ao optar por uma perspectiva internalista e confiar basicamente à epistemologia sua fundamentação, o movimento pela interdisciplinaridade não poderia fazer muito mais do que faz, nem ir muito além de onde vai a epistemologia transcendental. O que é bastante problemático é, ao mesmo tempo, ancorar o discurso pela interdisciplinaridade numa epistemologia transcendental e reduzi-la a uma questão de sensibilidade, acentuando-a como algo que tem de ser, antes de tudo, “sentido”, “vivenciado”, “percebido”.

É fácil reconhecer no discurso pela interdisciplinaridade, vários elementos de inspiração iluminista. Condensada num tipo de epistemologia está a fé na razão como um caminho seguro para a reversão de uma patologia que se abate sobre o mundo. A cura dessa patologia é possível através de uma prática interdisciplinar, pois esta é um bom remédio para os males do mundo moderno.

Segundo Veiga-Neto (1997), mesmo imaginando um saber não dividido segundo disciplinas, talvez tenhamos um saber dividido segundo outros “elementos”, outros “eixos”, outros “tipos” de categorias. Dessa forma, fica bastante problemático alcançar uma totalidade do saber.

Há referência que mostra a disciplinaridade como um dos dispositivos que mais contribuíram para o surgimento do sujeito moderno, pois cada um perscruta, disciplinar e disciplinadamente, como objeto de si mesmo. Assim, “as luzes que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas” (FOUCAULT, 1989). É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização

curricular.

Como o próprio currículo foi produzido, conforme os arranjos da modernidade, fica muito difícil propor alterações. Isso faz suspeitar do otimismo do movimento pela interdisciplinaridade. Dado que as áreas de conhecimento são colocadas em movimento por comunidades que usam linguagens específicas, supor a existência de um campo que unificaria todas as áreas do conhecimento, equivale a supor uma metalinguagem compreensiva suficiente, uma linguagem que abrigaria todas as demais. E assim, estaria impossibilitado o diálogo entre as áreas, tão importante para o avanço do conhecimento.

A interdisciplinaridade como diálogo

No esforço de abordar a questão da interdisciplinaridade, Veiga-Neto (1994, p.149) entende que “eleger determinados assuntos para ensinar implica deixar de fora uma infinidade de outros”. Esses outros (conhecimentos) que foram deixados de fora podem dificultar a vida dos alunos num cenário multicultural em que vivemos. Por isso “[...] as aproximações ou fusões disciplinares, ainda que bem sucedidas no plano epistemológico, pode ter efeitos modestos ou nulos nas formas de os sujeitos (alunos e professores) compreenderem o mundo”.

[...] A fusão de duas ou mais disciplinas em uma só em nada mudaria o mundo, pois operações desse tipo jamais nos livrariam de uma disciplina [...] o conhecimento disciplinar não pode ser extinto por atos de vontade, por ações de engenharia curricular ou por decretos epistemológicos, até porque a disciplinaridade seja talvez um dos fundamentos da modernidade (p. 150).

É interessante observar que mesmo argumentando em favor da interdisciplinaridade, Gusdorf mostra que o especialista não deve “renunciar ao cultivo do campo que é o seu [...]”, porém, como estudioso de sua área de conhecimento, ele “tem, a missão de ser ao mesmo tempo o guardião da totalidade” (Prefácio ao livro *Comunicação Docente*, GADOTTI, p.21).

É preciso ter muito cuidado para não cair na absolutização da ciência

e, em nome da unidade do saber, criar uma outra disciplina que acabaria por impedir o avanço do conhecimento, pois de acordo com Fazenda (apud Veiga-Neto), a interdisciplinaridade possibilita o “caminho de volta ao uno, sob pena de, não voltando, correr-se o perigo de fazer-se uma ciência sem homem, portanto, vazia de sentido” (FAZENDA, 1987, p. 114). O esforço da modernidade não pode ser desprezado, pois o avanço do conhecimento possibilitou ao homem compreender o mundo a partir da sua subjetividade, tornando-se sujeito de si mesmo e da história. Esta subjetivação do mundo é o grande referencial que distingue o pensamento moderno do pensamento antigo.

Essa prioridade do sujeito faz com que o mundo moderno, seja caracterizado pelo pluralismo e pela autonomia de diversos campos do conhecimento humano. O homem emerge como sujeito autônomo da vida, como subjetividade e construtor da história. Assim, o conhecimento possibilita ao homem intervir na realidade e reorganizar as relações econômico-político-sociais, pondo fim ao sistema feudal e avançando para uma economia de mercado que atinge o seu momento mais importante na revolução industrial, que caracteriza o sistema capitalista com grande movimentação do capital financeiro e das empresas transnacionais.

Para a modernidade o conhecimento é produção do homem, devendo ser testado para ter validade e a técnica é entendida como manipulação do saber que deve estar a serviço do homem. Nesse sentido, o conhecimento moderno descreve a subjetividade como uma busca de certeza. Por isso, o que nos apresenta é a possibilidade de lidar com diversos campos de conhecimentos que floresceram a partir da modernidade. Creio ser necessário, o avanço do conhecimento disciplinar, com a devida humildade intelectual, pois assim fazendo, está aberto o diálogo com outros saberes e, portanto, com outras disciplinas.

O ponto central que defendo e que aproveito das discussões desenvolvidas por Veiga-Neto, é que o diálogo entre as disciplinas é necessário e produtivo, porém mantendo a permanente tensão entre as mesmas, possibilitando uma, digamos, pluridisciplinaridade que aceite a

legitimidade das disciplinas, pois

[...] supor a existência de um campo epistemológico unificado, ou seja, um campo que unificaria todas as áreas do conhecimento, equivale a supor uma metalinguagem compreensiva e suficiente, uma linguagem que abrigaria todas as demais (VEIGA-NETO, 1997 p. 98).

A interdisciplinaridade na formação de professores

A interdisciplinaridade assim entendida possibilita articular o currículo, de modo a colocar professores e alunos enquanto sujeitos de um mesmo processo, porém com experiências, histórias e exigências diferentes. A pesquisa, tanto dos professores como dos alunos, possibilita acumular conhecimentos que venham ao encontro das necessidades fundamentais da sociedade, resgatando a qualidade da educação pública. Nesse sentido, o currículo deve estar alicerçado numa relação político-pedagógica em que se articula as experiências sociais dos alunos, com as bases teóricas que sustentam as ações pedagógicas do/a professor/a em sala de aula. Cada etapa do processo formativo tem uma função importante relacionada à futura atuação docente por parte dos acadêmicos, sendo que as disciplinas devem ser trabalhadas de modo a atender as necessidades formativas em cada uma das etapas do curso de formação de professores. Além disso, elas devem estar contribuindo para a superação e solução dos desafios e problemas enfrentados pela Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Fazenda (1995) aponta que na década de 1970 a interdisciplinaridade passou a ser um modismo, caracterizando uma palavra de ordem a ser empreendida na educação, sem se preocupar com seus princípios, nem com as dificuldades de realização. Mostra que “em nome da interdisciplinaridade abandonam-se e condenam-se rotinas consagradas, criam-se slogans, apelidos, hipóteses de trabalho, muitas vezes improvisadas e impensadas [...]” (FAZENDA, 1995 p.34). Esses problemas persistem

em muitos projetos chamados indevidamente de interdisciplinares, digo isso por observar que não conseguem compreender o papel de cada área de conhecimento num processo de diálogo entre as mesmas. É preciso ter clareza da maior ou menor contribuição que cada disciplina pode dar aos problemas suscitados. Tenho observado que as coisas funcionam (se é que funcionam) de acordo com o senso comum, ou seja, levanta-se uma temática a ser estudada e cada área aponta sua contribuição. Ora, sabe-se que o avanço do conhecimento fez com que cada disciplina tivesse seu objeto de estudo. Nesse sentido, deveria se perguntar: qual disciplina responde melhor a essa temática de estudo? A Biologia, a História, a Geografia etc.? Por exemplo, sobre as plantas do rio Paraguai: será a Pedagogia, a Biologia, a Geografia que fará a melhor análise? Tudo isso é desafiador e exige honestidade no sentido de que somente o diálogo entre as disciplinas pode trazer um aprofundamento do que se está buscando conhecer.

Entendo a interdisciplinaridade como um esforço dialógico em que as diversas disciplinas contribuem para uma melhor compreensão da realidade. Assim, os educadores devem ser formados numa perspectiva em que o conhecimento não é propriedade, mas sim produção histórica da humanidade e, como tal, pode ser apropriado pelos homens e mulheres. Porém, essa apropriação deve ser de forma crítica, num espírito aberto ao avanço da ciência e, conseqüentemente, da sua e de outras disciplinas (especialidades). Fazendo eco a isso lembro Bachelard, quando diz que a “verdade é filha da discussão e não filha da simpatia” (A filosofia do não).

Ao concluir este texto, percebo que é preciso superar alguns entraves para que realmente possamos realizar uma ação docente interdisciplinar (ou pluridisciplinar) que permita dialogar com outras áreas de conhecimento, e que se manifesta de formas múltiplas, possibilitando-nos encontrar sentidos, sentidos e mais sentidos na realidade a qual estamos inseridos. Dessa forma, é necessário que o/a professor/a conheça bem sua própria área, para facilitar e aprofundar a relação entre os saberes numa permanente tensão dialógica e produtiva e cultivar uma certa “dose” de humildade intelectual para que se possa aprofundar os conhecimentos sobre

determinados problemas em que as diversas disciplinas podem dar suas contribuições.

Referências Bibliográficas

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Prática interdisciplinar na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. *Interdisciplinaridade e construção coletiva do conhecimento: concepção pedagógica desafiadora*. Educação e Sociedade. São Paulo: Papyrus, ano XV, n. 49, p. 468-484, dezembro/94.

GUSDORF, Georges. De uma antropologia fundamental a uma pedagogia da unidade. In: GADOTTI, Moacir. *Comunicação Docente*. 3. ed. São Paulo: Loyola, (s.d.). p. 9-21.

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

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus,

1997 p. 59-102.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1996 (Tese de doutorado) p. 243-286.

_____. *Espaços que produzem*. (digitado).

_____. Produção e construção do conhecimento nas diferentes disciplinas – a problemática da interdisciplinaridade. In: *Anais do VII ENDIPE*, Vol. 2. Goiânia: 1994 p. 145-157.