

## Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades

Juares da Silva Thiesen\*

### Resumo

O presente artigo, organizado no âmbito das pesquisas sobre currículo que vem sendo realizadas, analisam-se as contradições, os limites e as possibilidades que marcam a complexa relação entre currículo e interdisciplinaridade. Com base em referenciais da chamada filosofia da práxis e das abordagens críticas do campo do currículo, apontam-se algumas das contradições marcadamente presentes em projetos que afirmam interdisciplinarizar o currículo pelas vias da orientação didática e metodológica ou por intermédio da prescrição de propostas curriculares no âmbito da oficialidade. Como pressuposto conceitual, assume-se a interdisciplinaridade em duplo sentido: como princípio (imanência) que manifesta o movimento do real, portanto, da gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como método (exterioridade) que orienta certa organização do mundo e dos saberes por intermédio das linguagens. Sob esse pressuposto, defende-se que a “interdisciplinaridade curricular” somente se efetiva no âmbito da prática dos sujeitos como atos de aprendizagem e de apropriação mediada do mundo e que, no plano da organização curricular, o que se constrói são formas integradoras de tratamento do conhecimento e da cultura, seja pela integração de conteúdos, pela busca de alternativas didáticas ou pelo estabelecimento de interfaces entre disciplinas curriculares. Defende-se, portanto, que nas configurações curriculares formais – expressões organizativas da formação escolar, ainda que se caminhe no sentido da interdisciplinarização das formas de apropriação dos saberes e da cultura, cinde-se, em alguma medida, a produção da vida, do conhecimento e de sua socialização.

**Palavras-chave:** Currículo. Interdisciplinaridade. Conhecimento.

---

\* Doutor em Ciências Pedagógicas, pelo Instituto Central de Ciências Pedagógica (ICCP) de Havana/Cuba, e em Engenharia de Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Ciências da Educação UFSC.

## Introdução

O trabalho de pesquisa a partir do qual resulta o presente texto está sustentado no pressuposto que currículo e interdisciplinaridade – elementos do campo educativo que transitam da epistemologia à prática, constituem problemáticas que clivam a constituição do conceito de escola em geral e a organização do trabalho pedagógico em particular. A atual centralidade do debate sobre as referidas questões sinaliza pelo menos dois aspectos que, a princípio, justificariam seu adensamento teórico: a evidência de uma relação marcadamente complexa entre elas e, por decorrência, a importância da identificação de contradições, limites e possibilidades educativas que essa relação supõe.

Nesse sentido, propõe-se uma reflexão centrada em três questões consideradas nodais no tratamento da relação entre currículo e interdisciplinaridade, quais sejam: 1) em que medida, o currículo escolar, enquanto movimento que dialeticamente transita entre os planos da materialidade histórica, da razão e do discurso, tem sido responsável pela redução e/ou pela fragmentação na produção e disseminação do conhecimento? 2) sob quais aspectos o currículo escolar vem historicamente contribuindo para cindir as formas de produção da vida, do conhecimento e de sua consequente socialização? 3) quais contradições, limites e possibilidades marcam a constituição daquilo que as pedagogias contemporâneas denominam currículos interdisciplinares?

Para a análise dessas indagações e de outras que serão apontadas ao longo do texto, tomamos como referência conceitos de currículo e de interdisciplinaridade assumidos por autores de filiação marxista e neomarxista, por entendermos que sobre essa base é possível explicitarmos tanto seus elementos constituintes quanto os nexos e as contradições que marcam a relação.

No que se refere à concepção de currículo, partimos das contribuições de Apple (1987, 1989, 1997), Goodson (1988, 1997), Young (1981, 2000), Sacristán (1998), Giroux (1986, 1987), Silva (2002) e Moreira (2002, 2005, 2007) para assumirmos o currículo como um movimento da materialidade histórica, portanto uma construção social e cultural – ao mesmo tempo uma invenção humana na medida em que transcende do concreto da experiência ao plano do abstrato como compreensão e organização teórica desse real, convertendo-se, outra vez, em práxis humana como concreto pensado.

Nessa perspectiva o currículo não é entendido apenas como um espaço

onde os grupos sociais hegemônicos selecionam, classificam e distribuem conhecimento. É também ele o próprio movimento de produção da existência humana que no âmbito do conhecimento funda-se por meio das relações de apropriação, poder e de controle. O currículo não pode existir fora da realidade concreta onde homens e mulheres tecem e engendram os elementos de sua constituição histórica, seja na ação mesma da atividade educativa, seja nas formulações teóricas produzidas sobre essa ação. A produção do currículo, como campo de lutas, engendra-se na produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento.

No que se refere ao conceito de interdisciplinaridade, adotamos as referências da abordagem histórico-cultural – perspectiva fundamentalmente associada ao materialismo histórico e dialético que compreende interdisciplinaridade como um princípio mais de natureza epistemológica do que metodológica ou didática, situada, portanto, no campo da racionalidade humana em que se derivam formas de compreensão sobre a materialidade histórica. No âmbito dessa concepção assumimos algumas das formulações apresentadas por Bianchetti e Jantsch, Frigotto, Etges, Follari e Severino, na obra *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (BIACHETTI; JANTSCH, 1995), agregando a elas outros elementos teóricos associados a essa mesma matriz.

Tomando-se essencialmente o que pressupõe (FRIGOTTO, 1995), assumimos interdisciplinaridade como um princípio que no plano científico e educacional se manifesta tanto como necessidade quanto como problema. A interdisciplinaridade como necessidade, para Frigotto (1995), funda-se no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento real e não somente no movimento da razão (como determinam o racionalismo e o idealismo), percebemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção de seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. Para o referido autor, a interdisciplinaridade se apresenta também como problema pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potenciada pela forma específica com que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classes.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve ser entendida num duplo

aspecto: como movimento do real, portanto na gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como exigência científica que busca certa organização do mundo e do conhecimento por intermédio das linguagens.

O desafio que está colocado nesse texto é, portanto, o de explicitar, à luz da filosofia da práxis, algumas das contradições marcadamente presentes em proposições pedagógicas que insistem em interdisciplinarizar o currículo pela via da orientação didática e metodológica ou por intermédio da prescrição de propostas curriculares no âmbito da oficialidade. É também o desafio de apontar algumas possibilidades de resistência em relação às formas fragmentárias de tratamento do conhecimento no âmbito do currículo.

### **Interdisciplinarização ou integração curricular? Limites e possibilidades**

Uma das questões que vem suscitando amplo debate no campo do currículo se refere à problemática da articulação/desarticulação entre as diferentes áreas, disciplinas e atividades que comportam os conteúdos de conhecimento científico e escolar. Uma observação mais atenta à literatura que trata da atual política curricular no mundo ocidental releva que o problema da (des)integração ou da disciplinaridade no currículo tem sido combatido objetivamente com a formulação e disseminação de propostas ou diretrizes que trazem em seus textos denominações focadas na pretensa perspectiva da integração e/ou interdisciplinaridade do currículo<sup>1</sup>. Ora elas aparecem com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa.

Na expressão de Bernstein (1996), são discursos recontextualizados que se reterritorializam para atender demandas e tendências de contextos mais globais e/ou hegemônicos. Em geral, são propostas e diretrizes que, em vez de explicitar os princípios, a natureza e o significado do conhecimento no plano de sua produção histórica e de sua distribuição desigual para uma sociedade desigual, tratam de prescrever aos sistemas e aos educadores *o que e como* estes devem proceder para se garantir um "currículo verdadeiramente integrador ou interdisciplinar".

A concepção que predomina tanto em propostas liberais quanto progressistas é a de que a interdisciplinaridade tem a ver essencialmente com questões de organização dos processos pedagógicos, com postura do educador, com a eficiência na constituição das matrizes curriculares, com a garantia de trabalho coletivo, ou ainda com a disponibilização de ferramentas tecnológicas que facilitem a articulação e o diálogo entre os profissionais e deles com o mundo.

O entendimento de interdisciplinaridade como um método de trabalho pedagógico ou curricular parece tender a um conceito instrumental desse movimento, limitando-o ao plano do procedimento técnico. Desse modo, ainda que se considerem os esforços de curriculistas, gestores e educadores para integrar disciplinas ou áreas de conhecimento, não se pode considerar que essa integração seja sinônimo de interdisciplinarização curricular, porque, como já frisamos, esse movimento só pode ser reconhecido pelos sujeitos na materialidade histórica da produção da vida, pelo trabalho como práxis e no âmbito da produção da ciência como tentativa de organização racional do mundo pela via do conhecimento. Considerando-se, pois, que o currículo não é ciência, mas uma forma objetiva (histórica e socialmente concreta) de seleção, organização e socialização de saberes 'praticados' em processos de formação humana, a possibilidade de interdisciplinarizá-lo fica limitada, podendo ocorrer tão somente na perspectiva instrumental.

Aqui, talvez seja necessário explicitar melhor o que estamos entendendo por interdisciplinaridade instrumental para reafirmarmos sua possibilidade no âmbito do currículo sem cairmos no equívoco de concebê-la como sendo interdisciplinaridade em seu sentido mais amplo.

A interdisciplinaridade no âmbito do currículo tende a ser instrumental pelas razões já apontadas, mas, sobretudo, pelo fato de esse movimento, tal como o conhecemos, constituir-se fundamentalmente de processos que visam a organização formal do trabalho pedagógico em instituições educativas, portanto, de arranjos que se engendram no exterior da atividade de produção dos saberes. Como bem apontam Bernstein (1996), Young (1981), Apple (1982) e vários outros pesquisadores filiados à sociologia crítica do currículo, tanto as políticas curriculares quanto as práticas escolares mais se sustentam no caráter de reprodução e recontextualização do conhecimento do que propriamente na tarefa produtiva de geração de saberes.

Esse modo de interpretar a interdisciplinaridade leva-nos a supor que no plano da organização curricular os sistemas educacionais consigam sim buscar

formas de minimizar a rigidez das fronteiras formais e técnicas que eles mesmos historicamente estabeleceram quando definiram os enquadramentos para as disciplinas escolares visando atender as finalidades de regulação que legitimou o conceito de escola ocidental na sociedade capitalista moderna. Contudo, não conseguem garantir currículos interdisciplinares, dado que a interdisciplinaridade, como princípio que se funda na totalidade da experiência humana, não se ajusta às formas fragmentárias de organização dos processos escolares.

Nessa perspectiva, consideramos ser possível a adoção de formas integradoras de tratamento ao currículo disciplinar, seja pela integração dos conteúdos de conhecimento, pelas inter-relações nas diferentes disciplinas, pela projeção e adoção de metodologias dirigidas à integração ou ainda pela adoção de uma concepção de universalidade do conhecimento. O que não significa dizer que essas alternativas representem “interdisciplinaridade curricular”, já que o currículo, desde uma perspectiva epistemológica até sua materialização na forma escolar, vem legitimando formas cindidas de produção, organização e disseminação do conhecimento.

Ao discutir a problemática da integração curricular, Lopes (2008) afirma que as políticas desse campo vêm sendo dirigidas essencialmente para dois focos: o da integração e o da interdisciplinaridade. Para ela, o processo de especialização/integração não tem sido analisado como uma perspectiva sócio-histórica de construção do conhecimento, tampouco está relacionado a divisão social do trabalho e/ou classificação de diferentes categorias sociais, o foco está na defesa de um sujeito cientista ou profissional que se relacione de maneira diferenciada com os saberes, que esteja disposto a cooperar nos processos de produção de conhecimentos e tecnologias. Nesse sentido, a autora reconhece a possibilidade de integração curricular, sem, no entanto, argumentar sobre os limites e possibilidades de um currículo interdisciplinar.

Entendemos que desde uma perspectiva epistemológica a problemática da relação entre currículo e interdisciplinaridade pode ser mais bem explicitada quando se discute o que se passa na relação entre a produção do conhecimento no âmbito da ciência e sua reprodução ou recontextualização no âmbito do currículo. Nesse sentido, poder-se-ia questionar se as diferentes formas de cisão ocorrem fundamentalmente na produção da ciência, na organização curricular ou em ambas? Ou então, se são as disciplinas escolares que cindem o conhecimento científico, ou se essa cisão deriva da disciplinarização da atividade científica já no âmbito da produção dos saberes?

Ainda que não sejam novas, essas questões continuam atuais por situarem bem a problemática que estamos discutindo e pelo fato de não haver respostas suficientemente satisfatórias que auxiliem pesquisadores, sistemas educacionais e tampouco as escolas na superação dos desafios da fragmentação nos processos formativos. Autores como Santomé (1998), Lopes (2008), Goodson (1997), Hirst e Peters (1972; 1980), Chevillard (1991), Etges (1995), dentre outros, vêm ocupando-se dessa discussão, sobretudo apontando as contradições entre conhecimento científico e conhecimento escolar e entre currículo praticado e filosofia do currículo.

De modo geral, as reflexões têm girado em torno de premissas nada consensuais. Genericamente, o que se observa é que a posição teórica desses e de outros autores apontam para os seguintes entendimentos: 1) a disciplinaridade curricular deriva da disciplinaridade científica – marca inegável da ciência moderna; 2) o conhecimento produzido no âmbito da ciência é, por princípio, interdisciplinar; 3) a cisão do conhecimento no âmbito da ciência ocorre fundamentalmente pelos processos formais de sua organização, portanto, são exteriores à sua produção; 4) as ciências contemporâneas estão rompendo fronteiras disciplinares na medida em surgem para enfrentar problemas não confinados em disciplinas; 5) as disciplinas acadêmicas/escolares são, em significativos casos, a extensão da pesquisa interdisciplinar materializadas em currículos de programas de formação incluindo a Pós-Graduação; 6) a constituição das disciplinas escolares assenta-se na lógica da disciplinarização da ciência e na sua didatização.

As posições teóricas aqui destacadas demonstram bem como esse trânsito entre produção e exteriorização do conhecimento é complexo. Certamente é a razão pela qual essa problemática permanece em debate. De qualquer modo, o aspecto fundamental sobre o qual se assenta a possibilidade ou não de constituição de um currículo interdisciplinar está na relação entre a constituição histórico-concreta dos saberes e sua formalização como conhecimento. Ou seja, está na exteriorização dos saberes por meio da ciência ou de qualquer outra forma de organização do conhecimento incluindo aí, o ambiente curricular. Como bem destaca Etges (1995), o saber ou a ciência é uma estrutura posta no mundo exterior, cujos elementos seguem relações necessárias e autorreguladas.

À afirmação de Etges (1995) poderíamos acrescentar que além das relações necessárias e autorreguladas, a exteriorização do conhecimento segue relações hetero-reguladas, sobretudo aquelas que são demandadas pelo atual

modelo sócio-político e econômico e, particularmente no campo do currículo, as determinadas pelo estado capitalista.

Sobre esse mesmo aspecto fundamental, que, a nosso ver, possibilita maior entendimento sobre o conceito de interdisciplinaridade no âmbito curricular, Young, (1981, 2000), Goodson, (1988, 1997), Esland (1981) e Lopes (2008) defendem que o conhecimento, enquanto produção do mundo da materialidade, só pode ser compreendido quando associado a esse mesmo contexto social e humano, e que as racionalidades, embora sendo historicamente situadas, podem transitar de uma área a outra. Por essa ótica, também defendemos que o conhecimento, que na origem de sua constituição é interdisciplinar, vai, de alguma forma, sendo cindido desde sua externalização e atinge maior fragmentação quando selecionado, disciplinarizado e recontextualizado em situações de prescrição e prática no âmbito do currículo escolar.

Em nosso entendimento a fragmentação engendrada no plano da organização do conhecimento para atender as estruturas formais do currículo não elimina a possibilidade do exercício da produção interdisciplinar no interior da atividade de ensino e de aprendizagem. Assim, defendemos que a interdisciplinaridade se apresenta como condição fundante enquanto um princípio que sustenta ontologicamente a apropriação do conhecimento produzido na mediação entre professor, objeto cognoscente e estudante.

Apoiando-nos nessa lógica sustentamos que a interdisciplinaridade, como princípio ou como imanência<sup>2</sup>, necessariamente forma parte dos processos de apropriação do conhecimento, sem, contudo, apresentar-se como exigência em processos de organização e prática de currículo. Defendemos que o currículo pode sim ser um movimento em favor da interdisciplinaridade, mas não a própria interdisciplinaridade.

### **Em que medida a interdisciplinaridade como princípio pode sustentar a integração curricular como método**

Antes de apresentar os argumentos que explicitam o enunciado acima, situaremos conceitualmente o que estamos entendendo por “interdisciplinaridade como princípio” e por “integração curricular como método”. Sobre o primeiro conceito, julgamos que na discussão do tópico anterior alguns aspectos já foram explicitados. Não obstante, consideramos pertinente apontarmos outros elementos para demarcar que a interdisciplinaridade, tecida na “construção

histórica e coletiva dos objetos pelos sujeitos” (SEVERINO, 1995, p. 163), não se resume, portanto, às suas opções ou escolhas cognoscentes frente à realidade e ao mundo. Ela, tampouco, pode ser entendida como uma estratégia de trabalho que, técnica ou formalmente, possa ser implementada em processos formativos por via de atividades educativas sistematizadas. Da mesma forma, não se limita a uma atitude ou postura do sujeito no âmbito de sua relação com o conhecimento.

No plano da individualidade, a interdisciplinaridade, como um princípio ou como imanência que necessariamente segue o objeto cognoscível<sup>3</sup>, independe dos desejos, das estratégias ou dos projetos do sujeito. Ela simplesmente *está*, ou melhor, é intrínseca ao ato de conhecer, portanto, constitui a *unidade-totalidade* como apropriação ou como caminho entre o real e a racionalidade. No plano coletivo a interdisciplinaridade impõe-se como determinação pelo caráter dialético e histórico da realidade social e materializa-se nas diferentes formas de produção da vida dos sujeitos por meio das complexas relações sociais<sup>4</sup>.

Assim, a interdisciplinaridade, tanto no plano da singularidade quanto na produção da vida coletiva, é fundamentalmente um movimento da *necessidade*, o que nos leva a afirmar que a fragmentação, situada na exterioridade do ato de conhecer e colocada, portanto, no plano da intencionalidade social, histórica e política, constitui um modo de organização do conhecimento que se manifesta menos fragmentado no âmbito das ciências e mais disciplinarizado no âmbito do currículo escolar<sup>5</sup>.

Considerando-se o que vimos apontando até aqui, permitimo-nos afirmar que há diferenças bastante significativas no campo conceitual da interdisciplinaridade, diferenças estas que podem, inclusive, gerar certos equívocos pedagógicos na educação em geral e do currículo em particular. As confusões nesse campo parecem estar relacionadas exatamente à dificuldade de discernimento entre o sentido da interdisciplinaridade como movimento constituinte do ato de conhecer enquanto condição da vida social, portanto, próprio da relação material que os homens constroem ao produzirem historicamente sua existência individual e coletiva, e o sentido da interdisciplinaridade como formas de organização da vida social, científica e da educação. Em ambas as situações o conhecimento é mediador, com a diferença que na primeira ele é condição interna, portanto, inextricável ao ato que lhe constitui, e na segunda ele assume a forma de um produto<sup>6</sup> que pode ser reproduzido e/ou recontextualizado pelo caráter de sua exterioridade.

Assim, é necessário que tenhamos clareza que há diferenças implicadas quando nos referimos a interdisciplinaridade como um conceito, como estratégia de trabalho educativo, como modos de olhar a realidade, como atitudes ou posturas diante do mundo e do conhecimento, ou, ainda, como modos formais de organização do trabalho educacional e escolar. Sob essa ótica, entendemos que as alternativas deliberadamente assumidas ou postas pelos sujeitos (educadores e gestores), quando formalmente organizadas em processos educativos na tentativa de alcançar a interdisciplinaridade, limitam-se ao que chamamos de integração – o que não deixa de ser um esforço para a interdisciplinarização.

Assim, uma estratégia educativa, uma perspectiva metodológica, uma atitude ou postura unificadora frente aos desafios da fragmentação, a nosso ver, são possibilidades que aproximam integração de interdisciplinaridade, ainda que se mantenham suas especificidades em termos conceituais. Enquanto atividades intencionalmente organizadas e orientadas na perspectiva da integração das áreas/disciplinas de conhecimento, elas podem alcançar diferentes níveis de articulação ou de interação, mas não de interdisciplinaridade em seu sentido mais amplo.

Posto isso, passamos ao conceito de integração curricular como método. Convém demarcarmos, logo de início, que não estamos aplicando aqui uma definição de método com o sentido epistemológico da perspectiva histórico-dialética que o entende como o caminho entre o objeto/problema e sua apropriação no âmbito da racionalidade. Nesse sentido, o conceito de método inclusive se aproxima ao conceito de interdisciplinaridade como princípio. O conceito de método que estamos manejando para interpretar a integração curricular em seu caráter mais formal tem a ver com a ideia de método como atividade exteriorizada de organização do conhecimento. Ou ainda, tem a ver as estratégias humanas de normalização de suas atividades, sobretudo as que historicamente foram se tornando institucionalizadas.

Ainda que estejamos discutindo o caráter formal do currículo e nele as possibilidades de integração dos conhecimentos que lhe dão sentido na atividade educativa, não podemos desconsiderar que no âmbito do currículo praticado<sup>7</sup>, estão dialeticamente implicados os diferentes métodos, ou formas de mediação na produção das racionalidades, subjetividades e socialidades.

Queremos, com isso, enfatizar que há pelos menos duas formas de entender e situar o lugar do método na atividade de integração curricular. Como movimento exteriorizado, portanto, intencional, ele pode exercer uma

característica mais pedagógica, ocupando um lugar estratégico, como recurso procedimental, quando utilizado como instrumento de organização do currículo formal como é o caso, por exemplo, da construção dos projetos pedagógicos dos cursos e de suas matrizes curriculares e mesmo na elaboração de diretrizes ou propostas curriculares para os sistemas de ensino<sup>8</sup>.

De outra forma, como um movimento dialético que possibilita a apropriação do conhecimento, o método deve ser entendido como estruturante dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, ele é imanente à atividade humana e como tal está presente no interior da atividade educativa pelo currículo praticado. Sob essa ótica, poderíamos afirmar que do ponto de vista da exterioridade, ou seja, da organização formal dos processos curriculares, o método assume uma configuração mais instrumental, enquanto internamente, nos processos de apropriação de conhecimento, ele é um mediador que necessariamente conecta os sujeitos aos seus mundos e os sujeitos com outros sujeitos.

Apoiando-nos em Mészáros (1981), podemos sustentar que a mediação é um princípio educativo de natureza ontológica, dado que, nas relações que produzem por suas experiências, os homens fazem mediação consigo mesmos e com a realidade, apropriando-se representativamente dela por via da produção de conhecimentos.

A relação entre o homem e a natureza é “automediadora” num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a mediação entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a mediação entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico – em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social – o homem faz a mediação entre si mesmo e os demais homens. (MÉSZÁROS, 1981, p. 77-78).

No sentido do que argumenta Mészáros (1981), pode-se acrescentar que, sob um terceiro aspecto, o homem faz a mediação entre si mesmo e a realidade apropriando-se representativamente dela por via da produção de conhecimentos.

Daí a importância de pensarmos a mediação como um princípio educativo de natureza ontológica.

A mediação é, portanto, uma categoria ontológica explicada teoricamente pelas categorias de análise do método dialético que a sustenta. Em linhas gerais, pelo critério do método dialético, ela é concebida como saltos qualitativos produzidos pelos sujeitos cognoscentes na relação que este estabelece com o mundo e com outros sujeitos, num movimento que inclui totalidade, contradição, negação, transformação e superação.

Entendemos que nesse complexo movimento de produção da experiência, da vida e do conhecimento é profundamente interdisciplinar, já que se realiza independentemente do engendramento de qualquer outra estratégia, se não pela própria condição humana que, pelo trabalho, apropria-se de aspectos da realidade objetiva, inicialmente como representação abstrata e depois pela construção de conceitos como concretos pensados.

Já no plano da organização exteriorizada da atividade humana, os conhecimentos que se institucionalizam pelos currículos, são processos e produtos que assumem determinadas características em função dos interesses e objetivos de quem os estrutura, seleciona, classifica e distribui. Nesse âmbito, o método passa a configurar-se como caminho(s) intencionalmente traçado(s) para atender certos objetivos e, portanto, torna-se, de alguma forma, *manipulável*, ainda que isso possa ocorrer no nível do implícito.

É, portanto, pela via da instrumentalidade<sup>9</sup> que, ocupando lugar nos currículos oficiais, o conhecimento escolar atinge maior ou menor integração. É pela estratégia política dos sistemas de ensino via propostas curriculares, pela estratégia de institucionalização do saber via livro didático e outros materiais, pela via da objetivação disciplinar, que constitui a organização moderna do currículo escolar e ainda pelos modos de gestão pedagógica assumidos pelos educadores em situação de docência, que o conhecimento escolar assume suas formas, podendo se apresentar mais fragmentado, mais integrado, mais universal, mais particular, mais objetivo, mais focado na realidade dos estudantes, mais enciclopédico.

Obviamente que estamos nos referindo aqui ao conhecimento como exterioridade, ou seja, como capital cultural que precisa ser largamente disseminado aos sujeitos pela via dos currículos escolares. É nesse sentido que o método assume caráter político, já que quem define as formas que

o conhecimento escolar deve assumir não são, necessariamente, os sujeitos que aprendem<sup>10</sup>, mas a instituição que lhes oferece esse capital de forma estruturada.

Nesse aspecto, é importante que consideremos os dois referenciais a partir dos quais o conhecimento escolar se constitui, e neles o conjunto das implicações metodológicas no âmbito do currículo. Estão neles, a nosso ver, as matrizes teórico-políticas que em vários aspectos determinam a configuração contemporânea dos currículos escolares como prescrição e prática. Na matriz hegemônica que produziu a ideia de escola moderna e a configurou como cultura escolar<sup>11</sup>, os conhecimentos escolares são predominantemente resultantes dos movimentos da transposição didática<sup>12</sup> dos conhecimentos científicos, sobretudo aqueles considerados pelas elites econômica e intelectual da sociedade capitalista como conhecimentos universalmente válidos ou socialmente relevantes. Nesse sentido, o conhecimento escolar é matéria/informação, que recontextualizado e reterritorializado, transitam de um contexto a outro assumindo a forma (método) considerada adequada para cada situação curricular em termos de faixa etária, tipo de escola, projeto formativo, etapa de formação etc.

Como já fizemos referência em outro texto, historicamente a constituição interna do currículo escolar, no aspecto da seleção e organização dos conhecimentos escolares para seu ensino, sobretudo no caso da escola de Educação Básica, tem sido marcada por uma trajetória que pouco tem se alterado. Via de regra os sistemas educativos e as escolas tomam como forma de seleção alguns conteúdos de conhecimento produzidos e reconhecidos socialmente e os enquadram por via do currículo formal nas diferentes áreas ou disciplinas escolares, por vezes até sem a participação efetiva do professor e os oferecem como conteúdo de ensino para a atividade pedagógica em sala de aula. Essa é a lógica que orientou o processo de constituição do currículo disciplinar durante a modernidade e que ainda se faz presente nos sistemas escolares, quando estes elaboram suas propostas de currículo. É nessa trajetória, caracterizada pelo percurso entre o saber cultural e socialmente produzido como ponto de partida<sup>13</sup> e o conteúdo escolar oferecido nas disciplinas como ponto de chegada para o ensino, que reside o problema curricular<sup>14</sup>, particularmente, a classificação e o enquadramento dos saberes escolares.

Por essa lógica que sustentou e ainda sustenta metodologicamente a constituição (conteúdo/forma) do conhecimento escolar, a interdisciplinaridade somente pode ter lugar se entendida como estratégia de integração. No referido

contexto, o desafio da integração torna-se possível na medida em que as escolas se coloquem como espaços que problematizem e recriem o conhecimento (classificado pelos *sistemas* como relevante e universalmente válido) e as formas de sua configuração no currículo oficial. Escolas que, no cotidiano, assumem trabalhos coletivos e discutem seu projeto formativo, têm, a nosso ver, maior possibilidade de efetivar movimentos de integração curricular orientados na perspectiva de processos interdisciplinares de aprendizagem e apropriação de conhecimento.

De modo geral as pedagogias críticas têm pautado suas orientações na perspectiva da problematização e recriação dos saberes científicos, reconhecendo a importância da apropriação desses saberes pelos estudantes, mas dando a eles um tratamento crítico-reflexivo de modo a oportunizar processos formativos mais integrais. São pedagogias que metodologicamente se assumem como *mais interdisciplinares*.

A segunda matriz, sustentada em perspectivas teóricas pós-críticas, derivadas de abordagens pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-colonialistas e dos chamados estudos culturais, orienta-se, na educação, fundamentalmente pelo referencial da cultura. Teóricos filiados a essa matriz vêm defendendo certo deslocamento do conhecimento escolar de sua perspectiva essencialmente científica e universalizante, buscando dar centralidade a outros tipos de saberes, tais como os comunitários, os do cotidiano, os da arte e das demais formas de linguagem. Além disso, vêm trazendo para o campo do currículo um forte debate sobre questões de diferença, identidade, gênero, etnia, raça, multiculturalidade<sup>15</sup>. São perspectivas que, nas palavras de Moreira e Candau (2007), buscam reescrever o conhecimento escolar usual, por considerar a diversidade e multiculturalidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem.

É uma matriz que, deslocando-se das análises econômicas, políticas e de poder como faz a de filiação marxista, assenta suas análises nos referenciais da cultura, da linguagem, dos discursos e das formas textuais. É uma matriz que entende currículo como política cultural, como representação e como discurso.

Ainda que, dada a limitação do texto, não tenhamos a condição de explicitar qualquer posição sobre esse efervescente debate teórico, consideramos relevante apontar algumas das implicações dessa segunda matriz teórica no âmbito da integração curricular e identificar em que medida ela contribui para modificar as formas convencionais de tratamento do conhecimento escolar

enquanto princípio e método. Peters (2000, p. 29) chega a afirmar que “o pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”. Para ele, essa perspectiva se configura “como um movimento de pensamento de marca interdisciplinar que reúne uma resposta distintivamente filosófica ao estruturalismo, corporificando diferentes formas de prática crítica” (MAUÉS, 2000).

Especificamente no campo do currículo, essa matriz assume outro referencial para o conceito de conhecimento (incluindo o escolar) na medida em que questiona não a validade ou relevância social do conhecimento, mas os dispositivos discursivos e subjetivos que entram na composição daquilo que se coloca socialmente como verdade ou como não verdade. Para Tomaz Tadeu da Silva, citado por Maués (2000),

[...] essa demarcação é possível uma vez que, sob bases pós-estruturalistas o currículo é assumido como suporte material do conhecimento em sua forma significante e o conhecimento, tal como o significado, não pode ser separado de sua existência como signo, de sua existência material como objeto lingüístico.

Como ressalta Maués (2000, p. 5-6),

Trata-se de uma inflexão epistemológica que coloca em suspeita as formas dominantes como o conhecimento vem sendo assumido pela pedagogia crítica baseada fundamentalmente numa epistemologia realista e reflexiva do conhecimento. A partir dessa inflexão o próprio currículo é um conhecimento particular, historicamente formado, sobre os modos como tornamos o mundo inteligível, corporificando formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e a nós mesmos. [...] As problematizações desenvolvidas acerca do conhecimento sob perspectivas pós-estruturalistas no campo do currículo apresentam claras conexões entre linguagem, verdade, poder, razão e sujeito atentando para as forças subjetivadoras que essas conexões carregam.

Como se pode observar, sob a perspectiva dessa matriz, o conceito de interdisciplinaridade está fortemente assentado na ideia de representação

e de subjetivação, ambas colocadas no plano da construção da pluralidade de linguagens. É, portanto, uma matriz que não discute suficientemente os elementos que constituem a relação historicamente mediatizada entre a experiência material e a racionalidade. Sua base é o acontecimento, a multiplicidade discursiva, o relativismo.

Por essa perspectiva, a interdisciplinaridade somente pode se manifestar na forma de multirreferencialidade, ou seja, na possibilidade de interpretação da realidade (como conhecimento) sob múltiplas referências. Ou, como destaca Moraes (2010), a multirreferencialidade deve permear a abordagem curricular, caracterizando o surgimento do que é plural e a abolição do singular e, conseqüentemente, a existência de lógicas diferentes no trato do conhecimento, o uso de linguagens plurais e não somente de uma única linguagem ou o prevaletimento de um método único ou um tipo de causalidade. Observe-se, no discurso da autora, que a concepção de interdisciplinaridade está diretamente relacionada a ideia de método como exterioridade do conhecimento, o que permite afirmarmos que sob essa matriz, a interdisciplinaridade também tem um caráter instrumental.

## Considerações finais

Os argumentos apresentados neste texto procuram sustentar que no campo do currículo, sobretudo no aspecto de sua organização formal, predominam tendências que concebem interdisciplinaridade como métodos ou estratégias de integração de disciplinas e/ou conteúdos de conhecimento, sem a devida discussão das bases epistemológicas que a constitui enquanto um princípio de natureza ontológica e da práxis.

Procuramos explicitar que essa confusão conceitual está presente tanto em abordagens teóricas que discutem currículo e interdisciplinaridade quanto em textos oficiais que apresentam diretrizes curriculares para o sistema de ensino<sup>16</sup>.

Ainda que as perspectivas contemporâneas de educação, especialmente as críticas e as pós-críticas se assumam como pedagogias interdisciplinares, o que se verifica é a predominância de enfoques instrumentais, geralmente com argumentos em defesa da transversalidade curricular, da contextualização do conhecimento, da interação de atividades docentes por via do desenvolvimento de projetos multidisciplinares, por abordagens didáticas mais amplas e críticas, por reestruturação dos tempos e dos espaços escolares, organização do trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de competências e habilidades,

por temas geradores, por eixos estruturantes, ou por tantas outras formas organizativas de superação dos convencionais compartimentos disciplinares.

Defendemos que essas alternativas são interessantes na medida em que caminham na perspectiva da interdisciplinarização dos processos pedagógicos cujas implicações incidem sobre as formas concretas de apropriação do conhecimento, porém elas não podem ser entendidas como interdisciplinaridade *em si* – sobretudo se concebida como um princípio que necessariamente constitui elo entre realidade material e racionalidade.

Por essa concepção, defendemos que a interdisciplinaridade está presente como *ato de aprendizagem* em todas as práticas curriculares, independente da abordagem que lhe configure enquanto organização externa, porém, não pode estar compondo sua engenharia enquanto desenho ou prescrição, nem sua organização no âmbito da escola. Nesse processo externo de configuração são possíveis somente alternativas de integração curricular. Todavia, essa distinção não deve ser entendida como dicotômica, dado que a organização curricular como prescrição certamente implica e é modificadora da prática curricular como atos de produção e reprodução de saberes.

Outro ponto sobre o qual buscamos refletir a partir da indagação colocada no início do texto, refere-se ao problema da cisão do conhecimento pela via do currículo, ou seja, até que ponto o currículo tem contribuído para cindir a produção da vida, do conhecimento e de sua disseminação como cultura. Nesse aspecto, assumimos que o currículo escolar – uma construção social e cultural que se produz como espaço de lutas nas arenas onde se disputam interesses de classe e de poder – vem historicamente legitimando a estratificação social, a separação do conhecimento válido dos outros tipos de saberes (considerados não saberes) e reproduzindo mecanismos de seleção e exclusão. Portanto, no âmbito de sua constituição externa ou formal, ele contribui para fortalecer as formas fragmentárias e desiguais de disseminação do conhecimento.

Nesse sentido, defendemos que não é o conhecimento que vem sendo historicamente cindido. O que vem sendo cindido pelos processos de seleção, classificação, organização e distribuição do conhecimento são as possibilidades que os sujeitos têm de acesso a esses saberes e à cultura. Assim como vem sendo cindidas as possibilidades de recriação desses e de outros saberes no cotidiano das escolas pelo formalismo que cristalizou a cultura escolar moderna.

Dessa forma, consideramos que o problema da interdisciplinaridade curricular não estará resolvido se extinguiem as disciplinas científicas e escolares. A nosso ver, não é aí que reside o maior desafio. As disciplinas científicas e escolares, ainda que na base de sua constituição atendam demandas sociais específicas, não são geradoras da fragmentação do conhecimento escolar. Se tomarmos o pressuposto que a interdisciplinaridade como princípio e como imanência do ato de conhecer independe da forma como os homens organizam e estruturam esses conhecimentos, teremos que a disciplinarização tanto da ciência quanto da escola pode sim dificultar processos de integração, mas não são elas que cindem o conhecimento.

Sem a pretensão de esgotar esse debate absolutamente efervescente no pensamento educacional e curricular, arriscamos finalmente afirmar que é somente na experiência humana como marca indiscutível da produção da vida individual e coletiva, onde a realidade concreta do mundo se conecta dialeticamente com a racionalidade dos homens, que podemos encontrar a interdisciplinaridade.

## Notas

<sup>1</sup> Não são raras as propostas de currículo apresentadas por organismos multilaterais, pela oficialidade dos estados nacionais e, no caso do Brasil, pelos estados da federação e até mesmo pelos municípios, fazendo certa apologia à interdisciplinaridade.

<sup>2</sup> Para Bianchetti e Jantsch (1995), imanência é o caminho ou a lógica do objeto/problema (de pesquisa, estudo etc), lógica que não dá pura e simplesmente autonomia ao objeto/problema frente ao mundo em que este se situa, mas que exige, por parte do pesquisador, um penetrar na lógica deste objeto/problema para poder com ele dialogar adequadamente e estabelecer sínteses superadoras do conhecimento acumulado.

<sup>3</sup> Refiro-me novamente ao conceito de imanência apresentado por Jantsch e Bianchetti (1995).

<sup>4</sup> Na visão de Severino (1995, p. 172), o sentido do interdisciplinar precisa se redimensionar quando se trata do saber teórico, e precisa ser construído quando se trata do fazer prático, como uma condição da prática social, já que como os homens trabalham em todas as esferas como sujeitos

coletivos, o saber “[...] enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será automaticamente humano e automaticamente saber, quando se der interdisciplinarmente”.

<sup>5</sup> Em razão das limitações na extensão do texto não aprofundamos a discussão sobre a relação entre o caráter fragmentário das ciências e das disciplinas.

<sup>6</sup> É preciso deixar claro que não estamos entendendo conhecimento como um produto. Ele assume esse caráter quando é selecionado como um objeto/problema para tratamento no âmbito do currículo escolar disciplinar.

<sup>7</sup> Entende-se currículo praticado como campo e movimento da materialidade onde se dão a produção das experiências histórico-concretas da vida dos sujeitos, as aprendizagens e a formação.

<sup>8</sup> Particularmente sobre a diferença entre integração curricular e interdisciplinaridade, ver o trabalho de Alice Lopes (2008), intitulado *Políticas de integração curricular, faz uma discussão* interessante. A autora apresenta e discute as modalidades clássicas de organização curricular, contextualiza a atualidade do pensamento sobre integração curricular e aprofunda o debate sobre integração curricular pela análise da política para o ensino médio. Sua crítica explícita bem como os organismos multilaterais e o Ministério da Educação (por intermédio dos PCNs), fazem a opção pela interdisciplinaridade entendendo-a na perspectiva da integração. No caso dos PCNs, essa postura é escancarada no texto quando literalmente se registra: “Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. **Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental.** Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (1999, p. 44, grifo do autor).

<sup>9</sup> Assume-se instrumentalidade como possibilidade de opção humana produzida no plano da racionalidade em condições sociais, históricas e políticas determinadas.

<sup>10</sup> Insistimos aqui em defender a ideia de que é preciso distinguir conhecimento como capital disponibilizado aos sujeitos na forma

estruturada pelo currículo e conhecimento como apropriação que se produz relativamente independente dessas estratégias.

<sup>11</sup> Sobre o conceito de cultura escolar ver Forquim (1993).

<sup>12</sup> Sobre o conceito de transposição didática ver Chevallard (1991).

<sup>13</sup> Para Terigi (1999), saberes e as práticas socialmente construídas, que dão origem aos conhecimentos escolares, provêm, de saberes e conhecimentos produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”.

<sup>14</sup> De acordo com Pacheco (2001), “Todo o conhecimento escolar passa a funcionar na base de um código disciplinar, para utilizar a linguagem de Bernstein, que é a assunção de uma racionalidade técnica que se desprende cada vez mais da mera aquisição de ideias. O conhecimento que é agora contextualizado em comportamentos esperados, em propósitos predeterminados e em conjuntos de saber-fazer, implica o domínio de habilidades e de níveis de desempenho. Deste modo, o conhecimento é mais performativo do que declarativo, não constitui um sistema de enunciados relativos a estados de coisas e às suas condições, mas exprime-se por repertórios de saber-fazer que se escoram em outros tantos poder-fazer”.

<sup>15</sup> Nos textos “Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura”, de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau (2007), e “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tadeu Tomaz da Silva (2002), discutem-se questões relacionadas a essa matriz teórica.

<sup>16</sup> Os documentos oficiais das Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs), são exemplos de como a interdisciplinaridade é tratada de forma instrumental.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michel W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, Michel W. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1982.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- ETGES, Norberto. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 51-84.
- ESLAND, Geoffrey M. Teaching and learning as the organization of knowledge. In: YOUNG, Michael (Org.). *Knowledge and control*. Nova Iorque: MacMillan, 1981.
- FORQUIM, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-50.
- GIROUX, Henry A. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOODSON, Ivor. *Becoming a school subject: the making of curriculum*. Londres: The Falmer Press, 1988.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HIRST, Paul H. *Liberal education and nature of knowledge: knowledge and curriculum: a collection of philosophical papers*. Londres: Routledge/Regan Paul, 1980.
- HIRST, Paul H.; PETERS, Richard. *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2008.

- MAUÉS, Josenilda. Conhecimento e currículo em composições pós-estruturalistas elementos para recomposição de saberes docentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambú, MG: ANPED, 2000. p. 1-10.
- MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, Maule*, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo: questões atuais*. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: MEC, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2001.
- PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo horizonte: Autêntica, 2000.
- SACRISTAN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari P. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-176.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade, uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TERIGI, Flavia. *Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- YOUNG, Michel. *Knowledge and control*. Nova Yorque: MacMillan, 1981.
- YOUNG, Michel. *O currículo do futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

## **Currículo interdisciplinar: contradicciones, límites y posibilidades**

### **Resumen**

En el presente artículo, organizado en el ámbito de las investigaciones sobre currículo que el autor viene desarrollando en la Universidad, se analizan las contradicciones, los límites y las posibilidades que marcan la compleja relación entre currículo e interdisciplinaridad. Basado en referencias de la llamada filosofía de la praxis y en abordajes críticos del campo del currículo, se señalan algunas contradicciones muy presentes en proyectos que afirman interdisciplinarizar el currículo por las vías de la orientación didáctica y metodológica o por intermedio de la prescripción de propuestas curriculares en el ámbito de la oficialidad. Como presupuesto conceptual se asume la interdisciplinaridad en doble sentido: como principio (inmanencia) que manifiesta el movimiento de lo real, por lo tanto, de la génesis de la producción histórica del mundo y del conocimiento, y como método (exterioridad) que orienta cierta organización del mundo y de los saberes por intermedio de los lenguajes. Bajo este presupuesto se defiende que la “interdisciplinaridad curricular” sólo se efectiva en el ámbito de la práctica de los sujetos como actos de aprendizaje y de apropiación mediada del mundo y que, en el plano de la organización curricular, lo que se construye son

## **Interdisciplinary curriculum: contradictions, limits and possibilities**

### **Abstract**

This article, organized in the realm of studies about curriculum that the author has been conducting at the university, analyzes the contradictions, limits and opportunities that mark the complex relationship between curriculum and interdisciplinarity. Based on references from the so-called philosophy of praxis and on critical approaches from the field of curriculum, it indicates some of the contradictions strongly present in projects that affirm the effort to make curriculums interdisciplinary through didactic and methodological orientations or by prescribing curricular proposals in the official realm. The conceptual presumption understands interdisciplinarity in a dual sense: as a principle (immanence) that manifests the movement of reality, therefore of genesis of historic production of the world and of knowledge, and as method (exteriority) that guides a certain organization of the world and of knowledges by means of languages. On this basis, it defends that “curricular interdisciplinarity” is only effective in the realm of practice of the subjects as acts of learning and of mediated appropriation of the world and that, in the plane of curricular organization, what is constructed are integrated forms of treatment of knowledge and of culture, whether through the integration

formas integradoras de tratamiento del conocimiento y de la cultura, sea por la integración de contenidos, por la búsqueda de alternativas didácticas o estableciendo interfaces entre disciplinas curriculares. Por lo tanto, se defiende que en las configuraciones curriculares formales - expresiones organizativas de la formación escolar, aunque se camine hacia la interdisciplinarización de las formas de apropiación de los saberes y de la cultura, se escinde, en alguna medida, la producción de la vida, del conocimiento y de su socialización.

**Palabras claves:** Currículo. Interdisciplinaridad. Conocimiento.

of content, the search for didactic alternatives or the establishment of interfaces between curricular disciplines. The paper thus defends that in the formal curricular configurations – expressions that organize school education, even if they tend in the direction of the interdisciplinarization of the forms of appropriation of knowledge and culture, separate, in some way, the production of life, from knowledge and its socialization.

**Keywords:** Curriculum. Interdisciplinarity. Knowledge.

**Juares Thiesen**

*E-mail:* juares.thiesen@ufsc.br

**Recebido em: 10/8/2012**

**Versão final recebida em: 23/2/2013**

**Aprovado em: 3/3/2013**