



A INTERDISCIPLINARIDADE E O SUJEITO SUPOSTO SABER ^{1 [1]}

THE INTERDISCIPLINARITY AND THE CHAP ASSUME KNOWLEDGE

Beatriz Carlota Minguini LOPEZ ^{1 [2]}

RESUMO: Este texto investiga o papel da interdisciplinaridade e sua relação com as Ciências da Educação, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), que propõem a busca da “totalidade” e a humanização do sujeito.

ABSTRACT: This article investigates the role of interdisciplinarity studies and their relation with the Sciences of the Education, from the starting point given by National Curricular Parameters for Medium Level Education (PCNs), which seeks the “totality” and the humanization of the person.

Palavras-chave: Ciências da Educação; Pedagogia; Interdisciplinaridade; Parâmetros Curriculares Nacionais; Sujeito Suposto Saber.

Keywords: Sciences – Education; Education; Interdisciplinarity; Curriculares Parameters; Chap Assume Knowledge.

*Não nascemos humanos, nós fazemos.
Arroyo*

INTRODUÇÃO

A educação deve contribuir para a emergência do sujeito e denunciar a exclusão social, o que exige um novo olhar sobre o processo de ensino/aprendizagem e uma nova formação para os educadores.

Retratando a pós-modernidade, teóricos como (Moraes, 2000) acredita que ela designa um mundo em constante mudança em todos os aspectos: educacionais, econômicos, sociais, políticos e culturais, um fenômeno que envolve uma diversidade de estilos, práticas e formas. Para Silva (1999), a pós-modernidade privilegia o pastiche, a paródia, a ironia, preferindo o local e o continente ao universal e ao abstrato.

O pós-moderno (Silva, 1990) instaura nova ordem mundial. O universo simples, estável, uniforme, equilibrado e newtoniano passa a ser complexo e caótico. O saber cartesiano se desestabiliza, a própria concepção de ciência é questionada.

A interdisciplinaridade é uma alternativa para tratar a diversidade científica e o pluralismo cultural? Como método, para Japiassú (1976), é a possibilidade de o sujeito lidar com o seu saber.

Pensar o sujeito na educação em face dessas questões é o objetivo deste artigo. Fazer uma reflexão sobre o saber do sujeito, ou o sujeito suposto saber,

1 [1] Trabalho desenvolvido sob a orientação da Dra. Leny Magalhães Mrech do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1 [2] Professora da Universidade Guarulhos – UnG.



na educação, é um desafio. Tais questões nos possibilitam falar um pouco sobre o quanto a psicanálise pode contribuir com o sujeito na educação.

UMA CONCEPÇÃO CLÁSSICA DE CIÊNCIA

Para a cultura grega, *physis* traduz um conjunto de “conhecimentos”: os gregos não separavam filosofia, arte, ciência e religião, pois havia o “conhecimento” — forma de investigar os fenômenos. *Physis* se identifica com o ente natural (natureza).

Aristóteles descreve as características da Física: uma ciência baseada nas qualidades percebidas nos corpos; uma ciência que descreve as leis conforme a matéria e a forma ou substância.

Para Chauí (1989:252), os gregos definem a ciência como *uma unidade sistemática de axioma, postulados e definições que determinam a natureza e as propriedades de seu objeto, e de demonstrações, que provam as relações de causalidade que regem o objeto investigado.*

No final do século XVII, entende-se a ciência como um conhecimento racional dedutivo e demonstrativo, capaz de provar a verdade universal.

Para Ziman (1979:37), *“a Revolução Científica do século XVII não significa o rompimento total com o passado. A idéia de se estabelecer um conceito racional e não contraditório do Universo talvez seja uma herança da Grécia que, entretanto, se faz sentir fortemente na Filosofia e na Teologia medieval. É possível que a própria existência de um dogmático sistema metafísico, implicando uma ordem racional das coisas e exaustivamente debatido em todos os seus pormenores, tenha sido o pré-requisito para o desenvolvimento de um sistema alternativo, que emprega as mesmas técnicas lógicas, mas é baseado em princípios distintos e em provas mais externas.”*

Uma nova concepção científica propõe incorporar os conhecimentos anteriores ou refutá-los. Khun (1975), defensor de uma posição científico-filosófica, designa esses momentos de ruptura epistemológica e de criação de novas teorias como *evolução científica.*

No século XIX, com Augusto Comte, surge a sociologia para investigar os fatos sociais, as instituições, os costumes e crenças coletivas, tomando como modelo a biologia e as ciências naturais.

No fim do século XIX, ocorre a reavaliação do conceito de ciência, dos critérios de certeza, sua relação com a realidade e os modelos científicos.

Segundo Chauí (1989:271), as *chamadas “Ciências Humanas são exemplos da crise da ciência na virada do século XIX, pois o próprio ser humano passa a ser objeto investigado: em primeiro lugar, porque o seu objeto é bastante recente; em segundo lugar, para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como Ciências Humanas empregavam os conceitos, métodos e técnicas das Ciências da Natureza; por último, as Ciências Humanas trabalhavam por analogias com as ciências naturais e seus resultados contestados.”*

Piaget (1970), aposta na hibridação entre a epistemologia do sujeito humano (baseada na epistemologia genética) e a epistemologia científica (modelo de ciência humana): as chamadas ciências do homem.

Segundo Piaget (1970:141), *o conjunto de fatos recolhidos (por diversas disciplinas) “mostra, assim, que é possível uma colaboração interdisciplinar no campo da epistemologia do sujeito humano em geral e que ela (epistemologia do pensamento natural) se une aos grandes problemas da epistemologia do conhecimento científico.”*

Para Piaget (1970:141), *o verdadeiro objetivo da investigação interdisciplinar é, portanto, uma reforma ou uma reorganização dos domínios do saber, por trocas que consistem, na realidade, em recombinações construtivas.*

As ciências humanas em sua gênese são um discurso, o que leva a Ciência com C maiúsculo (na concepção clássica) a perder o seu *status.*

Para Fink (1998), a ciência não é o edifício monolítico que os positivistas entendem ser, porém, mais um discurso entre outros sobre o que há de discordância entre cientistas, filósofos e historiadores.

A ciência sutura o sujeito, porque o pressupõe apenas consciente. Já a psicanálise aponta a necessidade da escuta do inconsciente.

Fink (1998), ao se referir a Lacan, diz que o sujeito é resultado de uma causa. A partir da década de 1970, Lacan (apud Miller, 1999) afasta a psicanálise da antropologia e da lingüística porque estas não levam em consideração a causa como sendo a verdade do sujeito.

Para Lacan (1985), o real (aquilo que escapa,

o impossível) é a única verdade pela qual a psicanálise se responsabiliza, o que significa investigar o real como causa da verdade do sujeito.

Enquanto discurso, a psicanálise causa efeitos no mundo. Lacan (1995) considera quatro formas de discurso: do mestre, da universidade, da histérica e do analista. No discurso do mestre, não há preocupação com o saber, basta que tudo funcione para manter o seu poder. No discurso universitário, o saber sistemático é a autoridade máxima, reinando no lugar da vontade cega, ou seja, é a formalização científica. No discurso da histérica, o sujeito produz o saber. No discurso do analista, este induz o discurso do sujeito por si mesmo.

Para Peter (1992:118), Lacan pressupõe um agente em cada discurso. *“Na situação analítica, que é uma situação a dois, algo parte do agente e se situa numa dimensão de verdade, que é atribuída ao Outro. O que o agente dirige ao Outro produzirá algo.”* Pergunta Márcio Peter: *“Há um sujeito atual diferente do anterior, produzido pelo saber novo dos dias de hoje?”*

Silva (2000) responde: a diferença entre o sujeito de hoje e o sujeito da ciência clássica nos permite questionar o papel da Educação diante da desestruturação da ciência.

CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO (PEDAGOGIA) OU CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO?

Se, por ciência, se entende a procura do conhecimento, criterioso em seu método, explicação e demonstração, toda ciência com “C” maiúsculo procura a verdade e o conhecimento universal.

A ciência da educação surge porque o objeto investigado é a prática educativa. Como ciência, a pedagogia tem a tarefa de “auto-encontrar-se” (significar-se) mediante a análise da ação educativa do professor.

Pimenta (1996:49) afirma que *“o objeto da Pedagogia (Ciência da Educação), a educação enquanto prática social, determina o caráter de utopia entendida como intencionalidade da investigação, confirmando a Ciência da Educação como uma ciência da prática, diferente, portanto, das demais Ciências Humanas, que não colocam a priori, na investigação, a aplicação imediata do conhecimento.”*

A ciência da prática educativa não pode ser uma ciência normativa, que apenas descreve, explica e in-

terpreta, ao contrário, sustenta-se na relação sujeito/objeto. Como objeto de investigação da Pedagogia, a prática educativa é capaz de transformar a realidade do homem, ajudando-o a enfrentar a alienação e a dessocialização.

A ciência da educação é hermética, engessada por leis que dificultam a pesquisa da práxis educativa.

Para Charlot (1986:30), a ciência da educação mascara *“a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência; de fato, ela funciona como uma ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vicia a dominação de classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes.”*

As diversas ciências possibilitam ampliar a lente e explicar a ação humana. Nesse contexto, uma questão se coloca: Como a Pedagogia pode ser uma ciência autônoma, se depende de outras ciências para entender e explicar a prática educativa?

Tal paradoxo, segundo Nóvoa (1996:80), revela que as *“novas” ciências da educação devem integrar as diversas racionalidades, não caindo no totalitarismo da exclusão, mas antes na afirmação da diversidade e do pluralismo. As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto em estudo e não por qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas da investigação.*

A base para reflexão sobre o papel das ciências da educação, segundo Nóvoa (1996), são os princípios científicos da formação de professores, bem como da constituição do seu saber a partir da realidade social.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

O movimento da interdisciplinaridade surge na França e Itália, em meados da década de 60.

Fazenda (1994:19), considera que *“o movimento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas*



ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, as organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e toda proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.”

A transdisciplinaridade, entendida como o “entre”, o “através” e o “além” de toda disciplina buscando a unidade do conhecimento, constitui a interdisciplinaridade como método, o que significa uma busca pela interioridade em um profundo exercício de humildade, fundamento maior e primeiro da interdisciplinaridade (Fazenda, 1991).

No Congresso de Locarno, Suíça, em 2 de maio de 1997, promoção da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e CIRET (Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires), propôs-se entender interdisciplinaridade como a transferência de métodos (Severino, 1997) de uma disciplina a outra, em três graus: a) aplicação: por exemplo, os métodos da física nuclear transferidos à medicina conduzem a novos tratamentos do câncer; b) epistemológico: por exemplo, os métodos da lógica formal geram análises interessantes na epistemologia do direito; c) a transferência, por exemplo: dos métodos da matemática ao campo da física.

Nas pesquisas interdisciplinares, diz Japiassú (1975:14), o objetivo é *atingir uma reflexão sobre as decisões constitutivas dos diversos saberes, quer dizer, retomar reflexivamente os resultados obtidos, as ligações descobertas, as inteligibilidades estruturais, no interior de um saber reflexivo coerente do homem para ele mesmo.*

A interdisciplinaridade contribui para a ação educativa pela quebra de parâmetros ou modelos. Fazenda (1994:86) defende que tal método beneficia o trabalho do professor solitário: *“numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção de conhecimento.”*

A interdisciplinaridade é comunicação de idéias (efetivação do diálogo), integração de conceitos, terminologia, procedimentos, dados e organização no ensino e pesquisa (Domingues, 1979).

O educador interdisciplinar assume o discurso do mestre? Qual a relação entre interdisciplinar e discurso do poder? Em que medida a Pedagogia se beneficia do discurso do mestre?

Para Fink (1998: 161), *“o discurso é a matriz fundamental do vir a ser do sujeito através da alienação, porém Lacan atribui a ele uma função de certa forma diferente no contexto dos seus quatro discursos. (...) No discurso do mestre, a posição predominante ou dominante é preenchida por SI, (...) em outras palavras, o significante mestre. O mestre deve ser obedecido — não porque nos beneficiamos com isso ou por uma outra razão desse tipo, mas porque ele assim o diz. (...) Não há razão para que ele tenha poder: ele simplesmente tem.”*

As ciências da educação exigem um educador reflexivo. Para Schön (1996), o educador deve realizar uma reflexão-na-ação, mediante o diálogo, pesquisar o seu objeto. Não há separação entre teoria e prática.

Num ateliê, a reflexão-na-ação é a atitude da construção do conhecimento. Não há lousas nem formas definidas de aprendizado. O próprio objeto de estudo coloca educador e educando num diálogo permanente de reflexão sobre o que se constrói.

No consultório de um analista na entrevista, a escuta possibilita conhecer e interpretar o analisando.

O educador que incorpora o discurso das ciências da educação aposta no desejo do educando, não no discurso do mestre, propiciando a fala do educando no lugar do silêncio e principalmente sua escuta.

Para Mrech (1999:110), o educador, a partir da transferência, deve se posicionar para nova escuta, pois cada educando é único: *“é fundamental que o professor perceba que cada criança frente ao lúdico apresenta a sua própria especificidade. Assim, embora na mesma família dois irmãos apresentem processos de constituição parecidos, quando se dá a palavra a cada uma das crianças se constata que elas são diferentes. (...) o processo de desenvolvimento de cada criança necessita de desencadeadores através da linguagem e da fala. Isto quer dizer que, sem a linguagem e a fala, os chamados processos de desenvolvimento não serão acionados.”*

CURRÍCULO E TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Na década de 60, ocorrem grandes transforma-



ções sociais (os movimentos feministas, estudantis e de contracultura, a liberação sexual, etc.).

Para Silva (1999:30), as *teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais*. (...) *“As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teoria de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.”*

De acordo com Freire (1996), cabe ao currículo operacionalizar a inclusão do sujeito mediante o próprio saber, levando em consideração suas condições sociopolítico-culturais. Por isso, a educação é política.

Para Charlot (1986), a educação é transmissão de modelos sociais de forma racional e sistemática, formadora de personalidade (o superego como instância repressiva e o ego como representante dos ideais) e difusão de idéias políticas (teoricamente, o aluno é livre para escolher a profissão que deseja).

Segundo Gómez (2001:23), o império da razão busca um único modelo de “verdade”, de “bem” e de “beleza”: *“ao estabelecer o procedimento perfeito e objetivo da produção do conhecimento científico, assim como, a derivação da lógica, precisa e mecânica de suas aplicações tecnológicas, primeiro no âmbito da natureza, depois no das relações econômicas e, por último, no governo político das pessoas e dos grupos sociais [visa]: a conceber o modelo ideal de organização política; a reafirmar o sentido linear e progressivo da história; a privilegiar o conhecimento dos especialistas e das vanguardas; a estabelecer uma hierarquia entre as culturas; a definir um modelo ideal de desenvolvimento e comportamento humano, precisamente o ocidental; e, em todo o caso, a legitimar a imposição social interna e externa destes modelos. Enfim, a impor como privilegiada uma forma particular de civilização.”*

Que cidadão formar? Quais os direitos e deveres que a educação deve garantir a esse cidadão? Como inseri-lo na sociedade? Existe um cidadão ideal? Existe uma sociedade ideal para esse cidadão?

O OUTRO NA CULTURA E O OUTRO NO SUJEITO

Na Antigüidade, o saber era cultuado pela sociedade como universal e único, devendo ser apreendido mediante a cultura. Na Idade Moderna o homem aprende sobre o seu saber na escola, que é o lugar onde se produz conhecimento.

A pedagogia tradicional promove o modelo da relação platônica entre o mestre e o discípulo. Para Hegel, a sociedade sobrevive mediante relação entre o senhor e o escravo. Na escola, os valores sociais são reproduzidos como forma de conhecimento e o educando deve aprender sobre a servidão (regras).

Para Charlot (1986:1666), a pedagogia tradicional *“atribui muita importância ao amor à glória, que, no nível de conteúdo de ensino, é culto ao Herói, ao Sábio, ao Santo e, no nível da forma do ensino, é emulação, mola pedagógica fundamental da escola tradicional. (...) Esse sistema funciona (infelizmente!), pois, apóia-se psicologicamente num desejo bem real da criança, sem cessar lembrado pelos pedagogos tradicionalistas: o desejo de se tornar grande. Esse desejo de tornar-se grande, que é também necessidade de segurança e aspiração a se livrar do domínio dos adultos, é transformado, escolar e culturalmente, em desejo de grandeza cultural do Homem e grandeza social e escolar daquele que é classificado em primeiro lugar.”*

Até hoje, a escola reproduz a idealização de grandeza (“sem o estudo, você não chega lá”), bem como o desejo de se tornar alguém superior. O saber na cultura é possibilidade de ascensão. A escola procura apontar o caminho correto para segui-lo.

A psicologia colabora, de forma muito sutil, para esse processo, pois o educador é ainda o mediador de conhecimento. Piaget (2000:15) considera o mestre como aquele que não se limita *“ao conhecimento da sua ciência, mas está muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é por conseguinte indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos.”*

Com a ideologia, a pedagogia coisifica o conceito de alienação no saber, que passa a ser o Grande Outro da Cultura. O saber domina a sociedade capitalista, quem o possuir deterá o poder.

Como produto de saber, a alienação é uma fal-

ta, a impossibilidade de ser. Segundo Fink (1998:74), a alienação *“engendra, de certa maneira, um lugar no qual está claro que não há, por enquanto, nenhum sujeito: um lugar em que algo está visivelmente faltando. O primeiro vislumbre do sujeito é justamente essa falta.”*

A falta caracteriza a cultura pós-moderna. A escola encobre essa falta porque a pedagogia é ideológica, portanto, política.

A falta, segundo Peter (1992), são as ressignificações do conceito de castração, que impulsiona o desejo. O desejo, em sua origem, é o desejo do outro, que Lacan (1992) exemplifica com o que chama de *“estádio de espelho.”* Silva (2001:64) explica esta fase como primeira representação da subjetividade: *“é quando a criança se torna consciente da mãe como um objeto distinto de si mesma. (...) O infante chega a algum sentimento do “eu”, apenas quando encontra o “eu” refletido por algo fora de si próprio, pelo outro: à partir do lugar do “outro.”*

O que é o outro? Na fase do *“estádio do espelho”*, a criança forma o *“eu”* a partir do *“outro”*, quando ocorre o narcisismo primário, que corresponde a um eu ideal, e o narcisismo secundário, a um ideal do eu. O eu ideal (de ordem simbólica) corresponde àquilo que me tornei para um outro; no caso do ideal do eu (imaginário), existe um representante que tenho como modelo. O outro não é o outro real, mas a imagem tomada a partir do corpo simbólico. O processo de identificação primordial surge a partir do que o espelho reflete: o fantasma do corpo desfacelado.

Segundo Lacan (1998), o eu é uma função do Imaginário, forma-se a partir do outro. Quando entra no estágio edipiano, surgem as primeiras significações para a criança, mediante a identificação com a mãe. Quanto ao pai, não se trata do pai real, mas do nome do pai, que representa a separação da mãe.

Este lugar de onde partem as palavras e ordena os significantes, Lacan (1998) denomina o Grande Outro, o Outro que sabe, o Outro da verdade. Para Peter (1992:50), esse é o lugar da garantia da verdade: *“a constatação de Lacan, neste momento, foi a de que o sujeito se constitui a partir desse Outro que significa como lugar da verdade, que preexiste ao sujeito e que é o lugar onde os significantes tomam sentido.”* Por exemplo, o nome que uma pessoa recebe ao nascer já tem um sentido dentro de uma cultura, um sentido

preestabelecido, logo o sujeito significará o seu nome com sentidos que não pertencem a ele. O sujeito será constituído por uma ordem simbólica que lhe é exterior, que já está aí e que lhe é constitutiva.

Essa concepção de Outro fica mais clara dentro dos *“quatro discursos”* lacanianos, que pressupõem o vínculo social do sujeito, parte de alguém em direção do Outro. O conceito de vínculo social foi criado por Freud para designar que uma pessoa procura o analista porque supõe nele um determinado saber. Ao vínculo social, Lacan (1983) chamou de discurso. O discurso seria, então, o laço social.

O que isso reflete na escola? A alienação do educador no discurso do Outro. O educador está assujeitado à linguagem do Outro. Alienado na sua concepção de saber, o educador conserva os discursos conforme condições de estruturação social, sendo marginalizado do processo político educacional no sistema capitalista.

A psicanálise contribui para a reforma curricular e formação educacional, quando aponta que a educação trabalha com o sentido de uma rede complexa de elementos multidimensionais (violência, sexualidade, disciplina, ética, cidadania, etc.). Não se pensa mais o sujeito excluído do processo de ensino, mas incluso a partir de sua vontade de saber (Cordié, 1996).

SUJEITO SUPOSTO SABER OU (SABER SUPOSTO SUJEITO?)

É a partir da crítica da educação sobre o processo de aprendizagem que a reflexão sobre o emergir do sujeito toma sua forma. Anterior a esse processo, a ciência clássica considera que todo sujeito é objeto, portanto, integrante de uma ciência natural. Com a revolução científica, o sujeito separa-se do objeto, tornando-se ele próprio objeto de investigação.

A Ciência da Educação afirma e cultiva o saber do sujeito transformado em objeto e o leva para a sala de aula (Silva, 1995) como ciência de uma prática pedagógica: transmitir o conhecimento é fundamental para a formação do educando.

A prática pedagógica que se apóia na estrutura clássica de ciência se transforma em ideologia na medida em que a transmissão de saber favorece a classe dominante.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando humanizar esse saber, privilegiam a atitude interdisciplinar da prática pedagógica, levando em consideração os aspectos econômicos e tecnológicos da sociedade globalizada.

O sujeito cindido, como expõe Lacan (1981), não aparece nos Parâmetros (Brasil, 1999), pois o modelo de ciência clássica o reduz ao pensamento cartesiano.

O sujeito vê-se cindido no plano da linguagem, dividido entre consciente e inconsciente, castrado e alienado.

Para Monteiro (2000:89), a castração opera-se no interior da relação mãe-bebê, em que se inscreve o registro da falta e, portanto, a instalação do desejo. O sujeito passa a desejar ser reconhecido e, na busca do reconhecimento, almeja saber sobre o desejo do outro. O desejo de saber, tanto para Lacan (1981), como para Freud, instala-se a partir do momento em que se opera a angústia de castração (Kaufmann, 1996). O sujeito acredita que no outro está a verdade sobre o seu desejo. Desejar saber sobre o desejo do outro é supor neste outro o saber sobre o próprio desejo, o que lhe falta, entendido pela psicanálise como objeto a, fazendo com que o sujeito aposte na transferência.

A transferência é condição para que ocorra o sujeito suposto saber. Assim como o paciente supõe que o analista sabe sobre o seu desejo, o aluno supõe que o educador sabe o lugar que ocupa no mundo, bem como sua vida. A transferência é o princípio constitutivo do sujeito suposto saber. Para o educando supor o saber no educador, é necessário que este sustente a posição de quem sabe sobre o desejo de saber do educando e trabalhe com a diferença entre eles. O educador deve fazer semblante — uma representação.

Segundo Monteiro (2000), se não há análise sem o sujeito suposto saber, a função do sujeito suposto saber pode ser ocupada por qualquer um, a partir do momento em que se estabelece a relação. Não é necessário que este saber seja científico, basta que haja algo que tenha “estrutura de saber.”

A prática pedagógica deve sofrer alterações. Na impossibilidade de educar, deve fazer emergir o sujeito em sala de aula, privilegiar a atitude interdisciplinar, fazer emergir o desejo de saber do educando, o que é, ao invés da ideologia pedagógica, uma teoria crítica da educação (Apple, 1982).

Os artigos 35 e 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), nº 9394/96 estabelecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo.

O artigo 36 determina que o aluno, ao final do Ensino Médio, tenha domínio dos princípios científicos e tecnológicos, competências e habilidades para se inserir no mercado de trabalho.

Para os PCNs (1999:24), a educação deve propiciar o *“desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar das múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas devem ser competências que devem estar na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania.”*

A proposta de currículo (Moreira, 1990) para o Ensino Médio, segundo os PCNs, contempla mudanças estruturais que decorrem da chamada revolução do conhecimento e que tem por finalidade alterar “o modo de organização do trabalho e as relações sociais.”

As propostas da Declaração de Salamanca (1994) foram incorporadas na LDB 9.394/96: a) a educação deve cumprir papel triplo: econômico (vida em sociedade), científico (atividade produtiva) e cultural (experiências subjetivas); b) deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer (o aumento dos saberes possibilita o mundo, e o real desenvolve a curiosidade intelectual, estimula o senso crítico mediante a capacidade de discernir para a aquisição da autonomia); aprender a fazer (o desenvolvimento de habilidades cria condições para enfrentar novas situações); aprender a viver (junto, desenvolvendo o conhecimento do outro, conviver com os conflitos); aprender a ser (preparação do indivíduo para elaborar pensamentos lógicos e formular juízos de valor).

A nova LDB prioriza a “universalização do sujeito” (Demo, 1997), que, na visão dos PCNs, é possível pela interdisciplinaridade e contextualização, visando preparar o sujeito “para a vida” e a conciliação entre o

humanismo e a tecnologia: a *reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio (Domingues, 2000) deve ser entendida então como: "busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade"*.

A interdisciplinaridade (Fazenda, 1979), como método, proporciona condições para a reforma curricular, ou seja, a interdisciplinaridade dinamiza o processo de interação previsto pelos Parâmetros.

Tais propostas visam à formação do cidadão. Quanto ao sujeito, este ainda à margem de um processo, exige a revisão da educação (Delors, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1989.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- CORDLÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- DOMINGUES, José Luiz et al. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Revista Educação & Sociedade**, ano XI, n. 70, abr. 2000. p. 63-79.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- _____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KAUFTVIANN, P. **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUHN, Tomaz. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

- _____. **Complexos familiares.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.
- _____. **Seminário 1: os escritos técnicos de Freud.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- _____. **Seminário 2: o eu na teoria de Freud e na técnica psicanalítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **Seminário 8: a transferência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- _____. **Seminário 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MILLER, Jacques-Alain. **Percurso de Lacan: uma introdução.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- MONTEIRO, Elisabete A. **A transferência e a ação educativa.** 2000. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MORAES, Sílvia E. **Escola e universidade na pós-modernidade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Revista Em Aberto,** Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.
- _____. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- MRECH, Leny M. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.** São Paulo: Pioneira, 1999.
- NÓVOA, Antônio. As ciências da educação e os processos de mudança. IN: PETER, Márcio. **O deus odioso, o diabo amoroso.** São Paulo: Escuta, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- _____. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa: Bertrand, 1973.
- PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: ____ (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 49 a 80.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A sociologia da educação entre o funcionalismo e pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. **Revista Em Aberto,** Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.
- _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. **Documentos de identidade: uma nova introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. **Revista Idéias,** São Paulo, n. 26, 2001.
- SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- ZIMAN, John Michael. **O homem e a ciência: conhecimento público.** Tradução Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.