

## A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Ozir Tesser

A necessidade de aprofundamento do saber é inseparável da tarefa analítica de examinar a realidade em seus vários aspectos. Esta operação analítica que faz parte da história das ciências tem contribuído para o avanço do conhecimento e da tecnologia.

Entretanto é também inegável que a divisão das diferentes áreas do conhecimento, e a divisão em múltiplos aspectos da mesma área, tem, freqüentemente, trazido distorções e conduzido a erros.

O grande avanço da ciência e da tecnologia, propiciado no mundo moderno pela prática dos métodos analíticos e divisão dos saberes, tem sido responsável, quando dissociado da necessária visão de globalidade, pela deterioração ou perda de aspectos importantes da realidade. Uma visão mais global da exploração da natureza teria, por exemplo, respeitado o equilíbrio ecológico evitando uma industrialização ou uma exploração predatória do planeta.

Mas, a que vêm estas reflexões? Elas estão servindo como iníto de conversa sobre o papel fundamental da interdisciplinaridade nos diversos Cursos da Universidade.

Também à guisa de introdução quero citar uma passagem riscada por Marx e Engels do manuscrito da obra **Ideologia Alemã**, e que figura atualmente no rodapé das diferentes edições e que assenta como uma luva na introdução de nosso

tema. Eis o trecho: "Conhecemos apenas uma ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos. Pode ser dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, entretanto, são inseparáveis; enquanto existirem os homens, sua história e a da natureza se condicionarão reciprocamente".

As ciências da natureza não são separadas das ciências do homem. As relações entre os homens são mediadas principalmente pelo trabalho, atividade que busca dominar e transformar a natureza a serviço do homem, embora na sua forma alienada produza exatamente o oposto.

Esta relação íntima do homem com a natureza vemos-a ainda expressa, com muita propriedade, nos manuscritos de Marx de 1844, dos quais extraio a seguinte passagem: "... o homem (tal como o animal) vive da natureza inorgânica, e quanto mais universal o homem é do que o animal, tanto mais universal é o âmbito da natureza inorgânica da qual vive. Assim como plantas, animais, pedras, ar, luz, etc., formam teoricamente uma parte da consciência humana, em parte como objetos da Ciência Natural e em parte como objetos de arte — a sua natureza inorgânica espiritual, meios de vida espirituais que ele tem primeiro que preparar para a fruição e a digestão —, assim também formam praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana. Fisicamente o homem vive só destes produtos da natureza, quer apareçam na forma de alimento, calefação, vestuário, moradia, etc. Na prática a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é 1) um meio de vida imediato, quanto na medida em que é 2) a matéria, o objeto e o instrumento da sua atividade vital. A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza na medida em que ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com o qual tem que permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e intelectual do homem está interligada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interligada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza".<sup>1</sup>

Após estas considerações e citações que servem apenas para dar o mote ao tema, minha exposição será dividida em duas partes: na primeira, pretende-se fundamentar a crítica à

1. Marx, K. *Manuscritos de 1844*. Paris, Ed. Sociales, 1967, p. 62.

fragmentação do saber praticada na universidade e, na segunda parte, indicar alguns caminhos que poderão favorecer a busca da interdisciplinaridade na universidade. Não pretendo aqui, em razão da brevidade do tempo dedicado ao painelista, desenvolver aspectos relativos à organização disciplinar dos estudos, seu significado original e sua deformação. A história das disciplinas escolares aparece cada vez mais como um campo de pesquisa interessante, sobretudo no que concerne ao desvelamento das razões que levam a que tal e qual disciplina fique no currículo, em detrimento de outras tantas que sob certos pontos de vista aparecem como mais sólidas e, sobretudo, fundamentais. Alguns destes estudos poderão ser lidos na revista *Teoria e Educação*, n.º 2, 1990, da Editora Pannônica, Porto Alegre, o que me dispensa aqui comentá-los.<sup>2</sup>

Quanto ao primeiro ponto, sobre a crítica da fragmentação do saber na universidade, parto da afirmação de que a fragmentação é uma prática decorrente de uma necessidade política e ideológica do modo de produção capitalista. A tarefa ideológica da escola no modo de produção é, em parte, cumprida através da dispersão dos ensinamentos. E uma de suas funções básicas consiste na ocultação das contradições. Como se opera esta ocultação? Ela tem vários aspectos que cumpre explicitar (desvendar).

1. A fragmentação do saber expressa na multiplicidade de disciplinas isoladas umas das outras, a pretexto de possibilitar o aprofundamento em áreas específicas, tende a dar uma visão parcial da realidade e sobretudo a camuflar os problemas cuja compreensão e solução se encontram nas interfaces das áreas ou especialidades. Esta primeira observação visa afirmar que a visão de totalidade é necessária para estimular e fundamentar a consciência crítica, que é uma das tarefas fundamentais da universidade.

Algumas correntes filosóficas afirmam a irreduzibilidade de muitas áreas do conhecimento. Afirmam a autonomia recíproca da arte, da religião, da ciência, sua independência face à prática e à vida social. Esta visão foi formulada filosofica-

2. Ver no número da revista os seguintes artigos, todos acompanhados de ampla bibliografia: GOODSON, Ivor. "Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução". CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". SANTOS, Lucíola Lícínio C. P. "História das disciplinas escolares: perspectivas de análise".

mente por W. James, Croce etc. e é corrente na universidade e corresponde à visão liberal de ciência.

Entretanto, cada vez mais esta visão é surpreendida por contradições na sua prática. De fato, não passa de uma visão marcada pelo formalismo lógico-metafísico e pelo empirismo, os quais desconhecem as relações e as mediações entre as realidades.

Estas observações são de Lefebvre, que continua: "A análise isola momentaneamente as realidades; é neste momento que corre-se o risco de pensar metafisicamente. O pluralismo disciplinar cai nesta armadilha. Ele retorna ao nível da metafísica da compreensão, que decifrava o mundo sílaba por sílaba, 'partes extra partes', e que ela mesma se encontrava no estágio de uma ciência ainda tolerante e sobretudo mecânica. A ciência (contemporânea) confirma o que Hegel diz, que a ação recíproca é a verdadeira causa **finalis** das coisas".<sup>3</sup>

2. A fragmentação do saber esvazia o conteúdo racional do conhecimento (teorias) e das práticas, onde se aloja a dimensão política da ciência. Esvaziada assim das relações entre os vários ramos científicos, a ciência assume um aspecto cientificista, vazio de valores e vazio de compromissos outros que a razão instrumental do modo de produção capitalista.

É necessário compreender que o sentido das coisas — fenômenos, realidades, instituições, saberes, etc... é dado muito mais pelas relações que estabelecem do que por sua identidade por assim dizer física, ou melhor dizendo, coisal. Explíco-me: o conceito de relação, por ser um conceito abstrato, foge freqüentemente à observação, habituados que estamos à lógica metafísica ancorada no princípio de identidade, entretanto, é nas relações onde se pode desvendar o caráter alienado, ideológico e mistificador das propostas aparentemente científicas. O real não é apenas a coisa em si mas o conjunto de suas relações. A interdisciplinaridade busca afirmar este conceito básico da filosofia dialética que "a substância é o conjunto de relações e a essência, a totalidade das manifestações e fenômenos".<sup>4</sup>

3. LEFEBVRE, Henri. *Lenine — cahiers sur la dialectique de Hegel*. Paris, Gallimard, 1967. p. 38-39.

4. LEFEBVRE, H. e GUTERMAN, N. Introduction. In: *Lenine — ... cahiers sur la dialectique de Hegel*. Paris, Ed. Gallimard, 1967. p. 37.

3. A fragmentação do saber permite a dissociação da ciência de sua dimensão social. Entulham-se os cursos de saberes instrumentais e técnicos e perdem-se de vista as grandes questões: para quê, a serviço de quem. A tese da interdisciplinaridade traz em si um programa para o humano, ou se se quiser um projeto de homem e de sociedade. Ela é, portanto, uma proposta revolucionária, uma proposta de inconformismo com o uso do saber na universidade atrelado acriticamente ao modo de produção capitalista. Os cursos se esmeram em veicular um saber instrumental cientificista esvaziado das questões que angustiam a sociedade, inertes, portanto, de historicidade.

4. A fragmentação do saber inspira-se numa visão dogmática da ciência. A ciência dos fatos. A realidade é a objetividade. Expurga-se da história a subjetividade e cai-se no mais aseravo positivismo ou no materialismo clássico.

"O dogmatismo é forte, dispõe da força, aquela do poder, do Estado e de suas instituições. Além disso, tem suas vantagens; ele é simples, e se ensina facilmente; ele elide os problemas complexos, e este é precisamente seu sentido e sua finalidade; a seus seguidores, traz ao mesmo tempo um sentimento de afirmação vigorosa e de segurança".<sup>5</sup>

No esfacelamento disciplinar dos cursos, a parte toma o lugar do todo e torna-se a razão da realidade. Ao mesmo tempo que simplifica o real, dá ao mestre e ao aluno a impressão de domínio sobre o real. A vantagem da segurança que traz, perde-se na incompetência de perceber suas implicações e as articulações com outras áreas e com o contexto.

5. A fragmentação do saber fundamenta-se numa visão idealista da ciência. A primazia atribuída ao princípio de identidade parte da tese de que conceito e realidade se identificam. A ciência é a realidade. O estatuto da ciência como construto é visto apenas no seu aspecto processual mas não na distinção fundamental entre ser e pensar.

Abandona-se a irredutibilidade do ser ao pensar e cristaliza-se o real no pensamento científico, que, portanto, pode ser esquartejado, dividido, fragmentado sem riscos para a objetividade. O concreto de pensamento deixa de ser uma aproximação objetiva do ser, mas é o próprio ser. O real como síntese de múltiplas determinações é substituído pela fixação do

5. LEFEBVRE, H. *Le matérialisme dialectique*. Paris, PVF, 1962. p. IV.

real-pensado expresso no pensamento científico. A partir daí, o idealismo leva o nome de ciência e como tal impera na universidade.

6. Por fim, uma última observação. A fragmentação dos saberes serve à lógica da dissociação entre a teoria e a prática.

“A energia criadora se prolonga e se manifesta humanamente na e pela práxis, isto é, a atividade total dos homens, ação e pensamento, trabalho material e conhecimento. A práxis é duplamente criadora: de contato com as realidades, portanto de conhecimento — e de invenção, descoberta”.

A interdisciplinaridade, ao contrário da fragmentação, embora possa também ser entendida apenas como atividade do espírito, é uma condição “sine qua non” da superação da dissociação entre conhecimento e realidade, entre teoria e prática, entre ciência e política.

É ela que permite a superação da visão idealista que grasa no meio universitário pela qual os problemas da humanidade — problemas científicos, portanto — se resolvem no conhecimento ou mesmo na consciência crítica e não na prática crítica.

Quanto ao segundo ponto de minha exposição, pretendo indicar, para debate, alguns caminhos ou levantar algumas sugestões que favoreçam a interdisciplinaridade na universidade.

Antes de tudo, parto do princípio de que os colegiados de curso deverão merecer um maior peso institucional do que os colegiados departamentais. Com efeito, aqueles colegiados deveriam poder travar um debate freqüente sobre o perfil profissional do aluno que se pretende formar. Se os fins, como diziam os clássicos, são os primeiros a figurar na intenção da ação racional, é evidente que freqüentemente a ação formadora perde esta característica, em razão da fácil ou quase inexistente reflexão sobre a política pedagógica dos cursos. Os colegiados de curso com muito mais pertinência do que os colegiados departamentais poderão proporcionar aos docentes, os meios de confronto e debate não somente dos saberes transmitidos nas disciplinas, mas também, da intensão objetiva dos cursos face às contradições da realidade, nas diferentes áreas.

O primeiro passo a ser dado para a interdisciplinaridade consiste em favorecer o confronto entre as disciplinas de áreas próximas de conhecimento, procurando sintonizar as grandes linhas pedagógicas a serem perseguidas, evitando a superposição inútil e repetitiva de conteúdos e de bibliografia. A necessidade do debate coletivo das grandes linhas gnosiológicas deve partir da compreensão de que não é função da Instituição de Ensino dar uma formação enciclopédica, ou pretensamente exaustiva da realidade estudada, e, sim, escolher no cabedal inexaurível dos conhecimentos acumulados, aqueles conhecimentos que melhor dêem conta da realidade, que melhor articulem o real, não apenas na sua explicação compreensiva, mas, sobretudo, na sua capacidade de transformação (econômica, jurídica, política, agrária, pedagógica, etc...).

O segundo passo a ser dado para uma interdisciplinaridade sóiida consiste na criação de espaços pedagógicos em nível de Coordenação de Curso, onde a questão, anteriormente evocada, sobre o perfil do profissional que se pretende formar, seja debatida coletivamente e revista freqüentemente, de tal forma que cada docente possa tê-la em vista ao ministrar sua disciplina.

O terceiro passo a ser perseguido numa coerente visão de interdisciplinaridade, consiste em se fixar uma política universitária que prestigie o aspecto de globalidade dos conhecimentos a que o próprio nome de universidade se refere.

O trato desta questão implica disposições que vão desde a definição dos programas de concurso de admissão dos docentes até a criação de mecanismos ou eventos coletivos de discussão do serviço que a universidade presta às diferentes áreas da conturbada e angustiante realidade social a que ela pretende servir, passando necessariamente pela modificação das estruturas curriculares, freqüentemente por demais presas a pressupostos filosóficos de um tecnicismo estreito, que, embora eficaz, mais refletem a política pedagógica de um colégio de segundo grau profissionalizante, do que a vocação de uma universidade.

Estão aí algumas idéias que poderão ser ampliadas e corrigidas para um debate sobre a necessidade da interdisciplinaridade na universidade.

## **SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE**

**CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT** — (1972), *L'interdisciplinarité — problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. França, Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE).

**FAZENDA, Ivani.** (1979), *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro* — efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola.

**GASTALDO, Denise Maria; MEYER, Dagmar Estermann; BORDAS, Mérión Campos.** “Ensino integrado: uma revisão histórico-crítica do modelo implantado no ensino superior da área de saúde no Brasil (1964-1978). *Educação e Sociedade*. Campinas, Papirus, ago/1991, n.º 39, p. 246-264.

**JAPIASSU, Hilton.** (1976), *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Petrópolis, Vozes.

**PEREIRA, Maria Clara Infante; LEITE, Maria Tereza de Moura; CA-  
VOUR, Regina Maria Aníbal.** “Análise da prática pedagógica. A interdisciplinaridade no fazer pedagógico”. *Educação e Sociedade*. Campinas, Papirus, ago/1991, n.º 39, p. 286-296.

**POURCHET CAMPOS, M. A.** (1971a), “A meta do ensino integrado”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 56, n.º 123/221/228, jul/set.

———. (1971b), “Bases teóricas e dinâmicas do ensino integrado”, *Revista AMRIGS*. Vol. 15, n.º 4/391-395, dezembro.