

A INTERDISCIPLINARIDADE DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE

¹ Gabriel César Dias Lopes

RESUMO

Este artigo discute o conceito de interdisciplinaridade, buscando sua historicização e seu contexto contemporaneamente. A interdisciplinaridade enquanto movimento surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, com o insurgimento dos movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de Universidade e de escola. O principal objetivo destes era se opor a todo o conhecimento que privilegiasse o capitalismo epistemológico de certas ciências, criticar o currículo homogeneizador que privilegiava certas áreas do conhecimento em detrimento daquelas que dariam ao aluno uma formação mais humanista e filosófica. Usando uma pesquisa bibliográfica e descritiva e qualitativa que contemplo as grandes autoridades no assunto evidencia-se aqui que o ensino disciplinar e desvinculado do contexto do aluno não tem mais espaço na educação contemporânea.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade. Currículo. Conhecimento.

ABSTRACT

This article discusses the concept of interdisciplinarity, looking for its historicization and context at the same time. Interdisciplinarity as a movement emerged in Europe, mainly in France and Italy, in the mid-1960s, with the rise of student movements claiming a new status as a university and a school. The main objective of these was to oppose all knowledge that privileged the epistemological capitalism of certain sciences, to criticize

the homogenizing curriculum that privileged certain areas of knowledge to the detriment of those that would give the student a more humanistic and philosophical training. Using a bibliographic and descriptive and qualitative research that includes the great authorities on the subject, it is evident here that disciplinary teaching and disconnected from the student's context no longer has a place in contemporary education.

Keywords: Interdisciplinarity. Resume. Knowledge.

¹Gabriel César Dias Lopes é Graduado em: Teologia, Direito, Administração e Recursos Humanos, MBA em Marketing e Gestão Estratégica, Chefe e Supervisor da GAFM – Global Academy of Finance and Management (EUA), Conselheiro da Khonsu, LLC (Louisiana Department of Health, USA) Pós-Graduado em Psicanálise, Homeopatia, Acupuntura e Coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicanálise Clínica da FABIC, Mestre em Educação, Mestre em Administração, Doutor em Educação e um Ph.D em Psicanálise. Juiz Arbitral e Membro da International Special Court of Arbitration and Human Rights - Registro: ISCAHRGCDL-23/05-2020, Membro Ativo e Licenciado da International Association of Lawyers (Associação Internacional de Advogados), Professor de Direito Constitucional e de Direito Internacional Comparado, Membro honorário e Membro da Comissão Científica da Olympus Intellectual Center, Atenas (Grecia), Presidente e Fundador da LUI - Logos University International, UniLogos.

INTRODUÇÃO

O movimento defensor da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, com o insurgimento dos movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de Universidade e de escola. (FAZENDA, 1994, p.3). Seus integrantes buscavam se opor a todo o conhecimento que privilegiasse o capitalismo epistemológico de certas ciências, no sentido de contrariarem a alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitasse o olhar do aluno numa única, restrita e diminuída direção.

Os adeptos desse movimento da década de 60 sustentavam a tese de que a Ciência não poderia se multipartir (especializar-se), sob pena de gerar o esfacelamento do conhecimento em sua totalidade, e assim esquecer-se de seu principal propósito: o

ser humano. Assim se discutia a importância do papel humanista do conhecimento e da Ciência como propugnadores da totalidade.

Foi na década de 1970, sob a influência de George Gusdorf, um dos principais precursores do movimento em prol da interdisciplinaridade, que surgiu a tentativa de se organizar uma nova forma de conceber a Universidade. Do ensino universitário deveria se exigir uma atitude interdisciplinar que se caracterizasse pelo respeito ao ensino organizado por suas disciplinas e por uma revisão das relações existentes entre elas e entre os problemas da sociedade.

Ou seja, se tentaria minimizar as barreiras entre as disciplinas, estimulando as atividades de pesquisa coletiva e inovação no ensino, exercendo assim uma reflexão aprofundada e crítica sobre o funcionamento e papel da instituição. Compreendeu-se que, sobretudo no ensino superior, não era suficiente tão somente transmitir o conhecimento aos alunos, mas sim necessário discutir esse processo de aprendizagem, para que os alunos fossem mais críticos daquilo que lhes fossem ensinado, até para que na sua própria prática profissional, eles pudessem empreender um posicionamento de crítica, refletindo sobre o objeto de sua prática, e, a todo momento, transformando e redefinindo o papel da ciência, na qual resolveram atuar na sociedade.

Com Klein, nos anos 1990, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma troca, ou interação, e passa a ser um processo para a realização de uma síntese integradora entre saberes de duas ou mais disciplinas. Ela enfatiza que a interdisciplinaridade não é uma temática, nem um conteúdo, mas, sobretudo, um diálogo metodológico em busca de uma síntese.

É um processo para realizar uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema. Indivíduos devem trabalhar para superar problemas criados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares (KLEIN, 1990, p. 188).

Japiassu defende a instauração de um novo espírito científico, no qual “os especialistas deixem de apegar-se às suas verdades congeladas, a seus dogmas estabelecidos e não resistam às novas teorias exteriores a seus domínios de competência” (ibid., p. 27). Apoiado em Gusdorf e Morin, o referido autor entende que a interdisciplinaridade nasce de uma atitude, pois requer um trabalho perseverante e de sínteses sucessivas, para o qual não basta o simples contato e a colaboração entre pesquisadores, pois a “interdisciplinaridade não é uma simples categoria de conhecimento, mas uma categoria de ação, que se apoia no desenvolvimento das próprias disciplinas” (JAPIASSU, 2006, p. 27). Assim, concorda Japiassu com as definições de Klein e de Repko, que vêem a interdisciplinaridade como um processo com sujeitos em troca intersubjetiva prolongada.

Essa atitude interdisciplinar – idealizada por essa nova forma de fazer UNIVERSIDADE – já nascia, necessariamente, pressupondo “a formação de mais e melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na capacitação e formação dos professores” de forma a se criar modelos que permitissem demonstrar de maneira mais evidente as inter-relações e interpenetrações das ciências, fundamentalmente das humanas. (FAZENDA, 1994, p.23).

Assim, refletindo sobre a construção de uma teoria da interdisciplinaridade na Educação, a pedagoga Ivani Arantes Fazenda, que se debruça sobre esse tema desde o começo da década de 70, adverte com muita propriedade:

Uma revisão criteriosa de toda essa problemática levantada nas décadas de 1960 e 1970 parece-nos hoje fundamental para os que se dedicarem a exercer e investigar a interdisciplinaridade. Caso isso não ocorra, existe o perigo de ela permanecer num modismo vão e passageiro (FAZENDA, 1994, p.23).

É Fazenda a principal articuladora da experiência no Brasil e traz as primeiras discussões no âmbito da universidade.

PRESSUPOSTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE E A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

É nesse sentido que se deve fazer uma reflexão sobre a repercussão dos estudos da interdisciplinaridade no Brasil na década de 1970. O eco das discussões sobre o método interdisciplinar chega a este país, no final da década de 60, “já com sérias distorções, pois na medida em que a interdisciplinaridade passa a ser palavra de ordem, a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos, para as dificuldades de sua realização”, é forçoso que esse projeto não funcione satisfatória e adequadamente. (FAZENDA, 1994, p.24).

O tema da interdisciplinaridade no Brasil passou a ter significativo avanço com os estudos desenvolvidos, na década de 70, por Hilton Japiassu que em 1976 publicou o livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, que vem consistindo em uma referência bibliográfica de grande valia para estudiosos do tema (pedagogos, educadores, donos de faculdades) na concepção teórico-metodológica dos Projetos Políticos Pedagógicos das diversas Instituições em que atuam.

No entanto, neste livro, diferentemente do que tem ocorrido na prática, Japiassu traça as orientações sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar. Defende, segundo Fazenda (1994), a necessidade dos estabelecimentos de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe. Diz das exigências em se delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, da repartição de tarefas e de comunicação dos resultados sobre o trabalho interdisciplinar desenvolvido nos três graus de ensino.

Assim, segundo Japiassu (1976, apud FAZENDA, 1994, p. 30) “a efetivação dessa metodologia exige uma nova espécie de cientista, o interdisciplinar, com uma

forma própria de capacitação, aquela que o torne participante do nascimento de ‘uma nova consciência’”. Para tanto prevê instituições preparadas para essa nova forma diferenciada de capacitação docente.

Assim, impensadamente, contrariando essas diretrizes do método interdisciplinar, o modismo de uma interdisciplinaridade aplicada à educação tornou-se a semente e o produtor das reformas educacionais empreendidas entre 1968-1971, nas três esferas de ensino. Assim denuncia a pedagoga:

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi o tempo do silêncio, iniciado no final dos anos 50, que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal. (FAZENDA, 1994, p.30).

Em outro momento declara a pedagoga:

A alienação e o descompasso no trato das questões mais iniciais e primordiais da interdisciplinaridade provocaram não apenas o desinteresse por parte dos educadores da época, em compreender a grandiosidade de uma proposta interdisciplinar, como contribuiu para o empobrecimento do conhecimento escolar. O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro na década de 70 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas. À pobreza teórica e conceitual agregaram-se outras tantas que somadas condenaram a educação a 20 anos de estagnação. (FAZENDA, 1994, pág.26)

Assim, mesmo com essas distorções, ressalta Fazenda (1994), os anos 90 representam o ápice da contradição para os estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade, na medida em que se proliferam indiscriminadamente as práticas intuitivas de aplicação do saber, pois os educadores perceberam que não é mais possível dissimular o fato da interdisciplinaridade constituir-se na exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação. Desse modo, a palavra de ordem do final de século passado foi a INTERDISCIPLINARIDADE na educação.

Então, se formos observar o conceito de Ciência contemporaneamente, vamos observar que se vem exigindo uma nova consciência dos cientistas, que não contempla apenas a objetividade de suas descobertas científicas, mas que está assumindo a subjetividade de que delas emanam, em todas as suas contradições.

Assim, a maioria dos projetos educacionais no Brasil não tem desafiado essa nova forma de pensar a Ciência, ou pelo menos redimensioná-la, em uma perspectiva mais autêntica do que seja interdisciplinaridade. Ao contrário, denuncia Fazenda (1994, pág.34) que, “O número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinaridade vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistema de ensino”. Complementa Fazenda (1994, p.37): “Surgem da intuição ou da moda, sem lei, sem regras, sem intenções explícitas, apoiando-se numa literatura provisoriamente difundida”.

Dessa forma, ao contrário do que tem ocorrido neste país no ensino universitário sobretudo, um projeto, cuja concepção política pedagógica institucional se propõe a desenvolver a interdisciplinaridade, deve, segundo atenta Fazenda (1994), a todo momento possuir uma vocação pedagógica no sentido de:

- 1) Efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada;

- 2) Favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem;
- 3) Propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha se preparado para isso;
- 4) Iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal;
- 5) Propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua.

Além disso, dois outros elementos devem nortear o rumo da interdisciplinaridade por parte de seus condutores: o processo de autoconhecimento e a humildade. Assim declara a pedagoga:

As pessoas em geral nunca param para analisar nem as marcas de seus sucessos nem as marcas de seus fracassos. Muitos fatos revelados como fracassos puderam ser recuperados nesse processo de autoconhecimento. Assim o que se denominava fracasso, com uma análise mais detalhada revelou-se apenas como inadequado, do que, concluímos o seguinte: o autoconhecimento permite um redirecionamento das práticas individuais. (FAZENDA, 1994, pág.49)

Assim, conclui:

[...] existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente detalhado coerente e claro para que as pessoas nele envolvidas, sintam o desejo de fazer parte dele. Em seguida, que um projeto coletivo pressupõe a presença de projetos pessoais de vida. Estes quando não suficientemente claros, coerentes e detalhados precisam ser gradativamente explicitados. O processo de desvelamento de um

projeto pessoal é lento, exige uma espera adequada não só do coordenador do projeto coletivo, mas também de cada membro que o compõe, pois, esse elemento é decisivo para a construção do projeto coletivo, já que esta é, sobretudo, uma construção gradativa e lenta. (FAZENDA, 1994, pág.50).

Dessa forma, parece forçoso concluir que a questão dos desafios da interdisciplinaridade, a que nos propomos discutir, perpassa por uma realidade ainda maior que é a educação no Brasil, desde a década de 70 até os dias atuais. Analisar esse tema é investigar o quanto o encaminhamento da educação do Brasil, durante esses anos, levou à concepção de escola e universidade que nós temos hoje, e até repensar se, e em que medida, o projeto do método interdisciplinar pode e deve mesmo ser implementado da forma que ai está.

Percebe-se o quanto é difícil a aplicação da interdisciplinaridade pelo educador, no intuito de constituir uma formação para seus alunos mais arejada, com fronteiras cada vez menos rígidas, entres os diversos conhecimentos e com a perspectiva de uma permanente construção e conquista de uma teoria que se coloca constantemente em estado de risco, cuja regra fundamental metodológica consiste, no dizer de Japiassú (1976, apud, FAZENDA, 1994, p.40), “na imprudência de fazer do erro uma condição essencial para obtenção da verdade”.

Outro empecilho reside na questão curricular. O currículo é aqui entendido, como um campo amplo de conhecimento, centrado no tempo e espaço, perpassado pelas relações de poder, sistematizado pelas políticas educacionais, tem papel fundamental para que a escola perceba como tem contribuído para a construção dos sujeitos sociais.

De fato, o currículo perpassa todas as áreas de conhecimento e contribui para a formação dos sujeitos e é arcabouço das políticas educacionais, é nestes lócus que ocorre um considerável processo de elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil. As políticas educacionais formuladas no final do século XX foram elaboradas a partir das novas formas de organização das esferas sociais e

políticas, resultando em uma reforma institucional na qual se procurou adequar o currículo escolar às novas exigências do mercado de trabalho e às mudanças tecnológicas, pois o profissional que passa a ser exigido pelo mercado deveria, então, ser criativo, imaginativo, adaptável, maleável e autônomo, de forma que as motivações pessoais acabam por se sobrepor aos valores coletivos “onde vemos a difusão de um comportamento competitivo na luta por vantagens individuais”. (ZAN; RAMOS, 2007, p. 189).

Entende-se aqui que a educação brasileira vai dar vazão a essa lógica que subordina a educação às exigências da estrutura econômica vigente, através de uma legislação educacional que preconiza um currículo que prima por um viés educacional individualista e cognitivista. O currículo pensado nos anos 90 visa atender as demandas das três áreas da sociedade a economia, o social e a cultura.

Neste sentido, os documentos elaborados no período estarão em consonância para o pronto atendimento das necessidades de aprendizagem requeridas pela Declaração de Jomtien. Este documento que foi o carro chefe para a elaboração dos demais, como Plano decenal 93-03, LDB 9394/96, PCN, sem desconsiderar a Constituição de 88 que traz os princípios que também deverão ser incorporados na elaboração das políticas educacionais. Pereira (2009, p.173) quando diz que “analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva”, neste sentido nos propomos a ouvir, através dos documentos selecionados, os discursos proferidos pelo poder público brasileiro, a fim de observar os sentidos delegados às políticas de currículo e, conseqüentemente, a educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja existência é justificada na LDB pela necessidade de construção de diretrizes para organizar o ensino e propor conteúdos mínimos, segue essa tendência implicitamente ao acatar as orientações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para a “Educação do Século XXI” 2 , nas quais preconiza-se a aprendizagem por meio da aquisição de habilidades e competências que possam satisfazer, segundo a Organização, “as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadão para o

próximo milênio[...]: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser". (BRASIL, 1998, p. 17).

A PERSPECTIVA ATUAL DESDE O ENSINO MÉDIO

Desse modo, a proposta de um tipo de currículo flexível, não mais orientado apenas por disciplinas autônomas, mas por áreas do conhecimento que, em conjunto, levariam à assimilação de habilidades e competências necessárias à formação para o trabalho e a cidadania (como prevê a LDB).

Essas novas diretrizes trouxeram as noções de cidadania e trabalho como fundamentais para a estruturação do currículo do ensino médio. Dentre as duas noções, possivelmente pela demanda da lógica capitalista e de relação de mercado, o trabalho é tido como o “contexto mais importante da experiência curricular” desse nível de ensino. (MOREIRA, 2009).

Para atingir tais objetivos, a organização curricular das escolas deve, segundo as Diretrizes, ficar dividida em duas bases, sendo uma comum, dividida e organizada em três áreas de saber (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias) e a outra parte do currículo seria diversificada, ou seja, se integraria à base contextualizando-a e complementando-a com conteúdo selecionados de acordo com as especificidades locais e regionais de cada escola.

Cada área do saber possui um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o Ensino Médio, para alcançar os objetivos previstos pela LDB e as DCNEM nesse nível da educação escolar (formação

para o trabalho e a cidadania), através de um ensino contextualizado e interdisciplinar. Silva (2004), afirma que essa referência deveria “ser contemplada em toda sua complexidade e não somente com base nas mudanças econômicas e tecnológicas.” (SILVA, 2004, p. 22).

Ou seja, uma reforma para o ensino médio deve ser pensada em termos de compreensão das transformações do mundo atual e, mais especificamente do país, porém levando-se em conta toda a complexidade advinda da modernidade avançada e não se baseando somente nas modificações de caráter científico e econômico.

Outras dimensões das rápidas mudanças da modernidade têm de ser contempladas no processo educativo, possibilitando ao estudante compreender e questionar as crises, desigualdades e contradições criadas dentro e por causa das próprias particularidades desse estágio radicalizado de modernidade. É preciso que se prime pela compreensão do mundo moderno em toda a sua complexidade

Nas Universidades, com a criação dos diversos cursos de graduação os chamados Bacharelados Interdisciplinares ou (BI) com ciclos quadrimestrais, com duração de três anos. O aluno pode montar e estruturar sua própria grade escolhendo os créditos que deseja cumprir, além das disciplinas obrigatórias do currículo.

Na primeira metade do curso, o aluno tem uma formação mais ampla e genérica, com matérias de várias áreas; nos últimos períodos, pode dedicar-se exclusivamente a temas mais específicos da sua área escolhida, de caráter profissionalizante. A ideia central é que os bacharelados interdisciplinares acompanhem a reorganização do mundo do trabalho e valorizem as competências sociais, antes pouco consideradas nos ambientes acadêmicos. O objetivo é formar um profissional mais dinâmico, de alta qualidade, versátil, com capacidade de enfrentar os problemas da realidade, de forma crítica e criativa.

Em relação à interdisciplinaridade, os desafios são e serão grandes para todas as universidades, programas, cursos e agências. Mas principalmente a resistência dos professores. É possível observar que, no pensamento interdisciplinar apresentam-se ainda grandes embates teóricos e metodológicos quanto ao seu papel e capacidade para estabelecer uma relação entre saberes, para propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre a ciência e a tecnologia.

CONCLUSÕES

A surgimento da interdisciplinaridade estimulou a inclusão de novos atores no mundo acadêmico, inclusive temas de pesquisa e objetos de fomento. Mesmo as Universidades que não se destacam por sua condição orçamentária ou mesmo por prestígio no ranking nacional, começam a alcançar reconhecimento internacional por atuarem de forma mais interdisciplinar e abertas na forma de produzir conhecimento. Isso pressupõe que estão essencialmente promovendo um novo projeto de ciência com forte integração de saberes para investigar aquilo que as disciplinas isoladas não registram

A palavra de ordem na prática interdisciplinar é o diálogo, e a forma como ele acontece define a produtiva ou a problemática interdisciplinar. É necessário, portanto, criar condições mais adequadas para a efetiva introdução da prática interdisciplinar nas instituições universitárias brasileiras, sob pena de relegar o ensino a um hibridismo perverso de práticas não direcionadas e que não absorvam modelo algum de educação.

REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

GUSDORF, Georges. **Para uma pesquisa interdisciplinar**. Diógenes, n. 7. Brasília: Editora da UnB, p.25-44, 1984.

JAPIASSU, Hilton. L'épistémologie des relations interdisciplinaires dans les sciences humaines. 1975. Tese (Doutorado em Epistemologia e História das Ciências) – Faculdade de Filosofia, Université des Sciences Sociales de Grenoble (França), Grenoble.

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

_____. **O sonho transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: History, Theory & Practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.



SILVA, T. T. da. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.