

Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo?

COUTO, Rita Maria de Souza

Resumo

As transformações que vêm ocorrendo na sociedade e na educação, bem como a complexidade que tem marcado a contemporaneidade, encontram-se na base da presente discussão sobre a questão da fragmentação do conhecimento. A produção avassaladora de informações propiciada por novas tecnologias, que reforçam a tendência do monodisciplinar, é problematizada em contraponto a questões sobre interdisciplinaridade e produção de conhecimento. A educação superior no Brasil, marcada por um modelo de conhecimento linear e fragmentador, é discutida por intermédio de uma breve incursão na trajetória das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), dos Currículos Mínimos Profissionalizantes e das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Contemporaneidade – Fragmentação Disciplinar – Educação Superior – Interdisciplinaridade; LDB.

Abstract

The transformations occurring in the society and in the education, as well as the complexity marking the Contemporaneity, are in the basis of the present discussion on knowledge fragmentation. The huge production of informations made available by new technologies, reinforcing the tendency toward the monodisciplinary, is discussed below in counterpoint with questions on interdisciplinarity and knowledge production. Education in Brazil, marked by a linear and fragmented model of knowledge, is discussed by the way of a brief incursion in the trajectory of the 'Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira' (LDB), of the 'Currículos Mínimos Profissionalizantes' and of the 'Diretrizes Curriculares Nacionais'.

Keywords: *Contemporaneity – Disciplinary Fragmentation – Superior Education – Interdisciplinary; LDB.*

Prolegómena

A complexidade das transformações que vêm marcando a contemporaneidade encontra-se na base da discussão empreendida neste artigo sobre a questão da fragmentação do conhecimento e da vigência do interdisciplinar. O conhecimento fragmentado conduz à prevalência de uma inteligência míope, como lembra Japiassu (2006), impondo o sacrifício da aptidão humana de religar os conhecimentos em proveito da capacidade de separar e desconectar.

Por um lado, assistimos à inadequação do saber fragmentado das diversas disciplinas. Ao mesmo tempo, vemo-nos às voltas com questões multidimensionais, globais e transnacionais. Pontua Japiassu (2006) que o conhecimento e a ação, longe de se excluírem, se conjugam, porque é o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura o interdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação bem maior de esforços. Múltipla pela pluralidade de seus objetos e pela diversidade de seus métodos, a ciência é, pelo menos teoricamente, uma pelo sujeito que a concebe e a produz.

A reforma do pensamento e da educação parece ser um dos maiores desafios da contemporaneidade. Fragmentado em unidades estanques, o ambiente universitário tende a tolher a atitude natural do espírito humano de contextualizar e globalizar.

O trabalho interdisciplinar, com observa Frigotto (1992), não se efetivará se não for possível transcender a fragmentação. Mesmo entendida a necessidade de transcendê-la, o convívio democrático e plural, necessário em qualquer espaço humano, não implica junção artificial, burocrática e falsa de indivíduos que objetivamente se situam em concepções teóricas, ideológicas e políticas diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não colabora para o avanço do conhecimento nem para a prática democrática.

Dentre os maiores desafios que se apresentam ao ensino superior está a necessidade de reforma do pensamento e da educação. Segundo Japiassu (2006), é preciso promover a atitude natural do espírito humano de contextualizar e globalizar, colocando em prática uma visão transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional.

Desafios da contemporaneidade

Contemporâneo é aquele que consegue escrever mergulhando a pena na obscuridade do presente. Perceber esse escuro da contemporaneidade não é

uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que equivalem a neutralizar as luzes que provêm da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes.

G. Agamben

Parece consensual a ideia de que a sociedade como um todo se encontra atualmente em um profundo e vertiginoso processo de transformação. Os debates sobre essa questão desemboçam inevitavelmente nas discussões que vêm sendo empreendidas por pensadores modernos e pós-modernos a respeito da gravidade dessas mudanças.

Na visão de Goergen (1998), a grande discussão que se coloca em relação à contemporaneidade, do ponto de vista filosófico, e que por isso mesmo abrange todas as áreas de conhecimento, gira em torno do estatuto da modernidade enquanto conjunto de valores, procedimentos e conceitos ainda vigentes ou sua superação por outro estatuto denominado pós-modernidade.

Os pressupostos que sustentam ambas as leituras da contemporaneidade – a linha moderna e a pós-moderna – são, segundo Nonato (2006), determinantes para compreender os projetos societários, sócio-político-econômicos, a lógica que os rege, os objetivos a que se destinam e os limites conceituais dentro dos quais se circunscrevem.

Compreendendo a ordem social como regramento fundado sobre jogos de linguagem, a pós-modernidade desmonta as certezas de verdade e realidade pela via dos pretensos esquemas de legitimação, já que, como advoga Lyotard (1985), na sociedade e na cultura contemporânea – sociedade pós-industrial e cultura pós-moderna – a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido (Lyotard, 1985).

O pensamento pós-moderno funda-se na assertiva de que a modernidade, que definiu de forma previsível nosso presente, passado e futuro a partir do século XVII, extinguiu-se como grande narrativa estruturadora do pensamento e do modo de vida ocidental e deu lugar a uma nova ordem que pressupõe a desarticulação da ordem existente. Assim, apresenta-se a pós-modernidade, marcada pela desconstrução de certezas, temporalidades, espacialidades e instituições.

Nessa perspectiva, Giddens (2003) delimita o conceito de modernidade, ao afirmar que ele se refere a um estilo, um costume de vida ou uma organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII, mas que não ficou restrito a um período

do de tempo e a uma localização geográfica inicial. A modernidade se realiza ao longo do processo histórico. Argumenta esse autor que, nesses termos, a modernidade foi apenas anunciada no século XVII, mas não totalmente concretizada naquele período.

A modernidade não acabou, como postulam os pós-modernos. Embora se reconheça um caráter um pouco fractário da atualidade, permanece plenamente possível, segundo observa Nonato (2006), a construção de conhecimentos sobre a vida social e os padrões de desenvolvimento social generalizáveis. Em defesa desse postulado, esse autor afirma que continuamos vivendo sob uma lógica social capitalista, tanto em seu sistema econômico como em suas demais instituições, e que não parece coerente com a realidade contemporânea pensar que tal ordenamento tenha sido superado. Argumenta ainda que o sentido de desordem ou desencalhe, o caráter dinâmico e desarticulado da atualidade é um desdobramento próprio da modernidade, característica apenas destacada na contemporaneidade, mas já presente e perceptível desde o século XVII.

Giddens (2003), por seu turno, ressalta a impossibilidade de pensar num fim da modernidade, já que ela parece a cada dia mais pujante, embora multifacetada. O desmonte das certezas e a sensação de desamparo e deslocamento não são indicadores do fim da modernidade, mas o sinal de seu apogeu. Em lugar de se estar entrando na pós-modernidade, sustenta o autor, os procedimentos da atualidade são, na verdade, desdobramentos da própria modernidade, já que as instituições, as estruturas e os conceitos da modernidade permanecem balizadores da dinâmica da vida na contemporaneidade.

Sem pretender alongar as discussões, que evidentemente merecem maior aprofundamento, ou nivelar as diferenças que distinguem as duas posições, concordo com as ideias de Goergen (1996) quando ele considera que esse ideário se aproxima do reconhecimento das importantes transformações que vêm ocorrendo e da abrangência de seus efeitos sobre os mais diferentes âmbitos da vida contemporânea.

Como afirma Ianni (1993), mesmo as coisas que não sofreram maiores abalos já não podem ser mais como antes, uma vez que as relações no jogo das forças em curso na vida das sociedades nacionais e da sociedade mundial foram alteradas para sempre. Para esse autor, no cenário contemporâneo a velocidade e o caráter permanente das transformações têm propiciado mudanças rápidas, que antes teriam levado décadas ou mesmo séculos para ocorrer. Assim, o mundo contemporâneo caracteriza-se

pela capacidade enorme de armazenamento e transmissão de conhecimentos e informações num espaço e tempo cada vez menores.

Vale ressaltar, contudo, que a revolução tecnológica, responsável por introduzir na sociedade realidades e possibilidades nunca antes imaginadas, não constitui um elemento de descompasso com a modernidade, pois, como assevera Nonato (2006), o homem sempre esteve marcado pela tecnologia. O que é peculiar nas novas tecnologias de informação e comunicação é a centralidade da informação como meio e produto, como bem de consumo final.

Caminhos e descaminhos da fragmentação disciplinar

Quando o mundo nos apresenta uma série de anéis de conhecimento, acho impossível, para não dizer imoral, que se permaneça em um horizonte umbilical (...). A especialização é uma catástrofe (...). Falo de um novo horizonte que é, de certa forma, o olhar de Dom Quixote sobre o mundo: o herói de Cervantes podia fazer de tudo, era um anti-especialista por excelência. Tinha o olhar generoso e comunicativo. Na figura do novo humanista, porém, o cavalo de Quixote é virtual.

M. Lucchesi

Na contemporaneidade, o volume avassalador da produção de informações, propiciado pelas novas tecnologias, torna a organização dos conhecimentos em torno de problemas fundamentais uma operação cada vez mais difícil, imprimindo um reforço da tendência ao monodisciplinar, à fragmentação, como adverte Japiassu (2006). Em função disso, uma pergunta se impõe: o que fazer, quando a consciência de que os conhecimentos atuais revelam uma tremenda incapacidade de pensar o mundo globalmente e em suas partes?

Se há pouco mais de um século todos os conhecimentos disponíveis podiam ser dominados por um único ser humano e cabiam dentro de uma pequena biblioteca, isto é atualmente inimaginável. O homem contemporâneo necessita especializar-se, fazer recortes restritos da realidade sobre os quais concentra seus conhecimentos. Como ressalta Ianni (1993), a explosão do saber ocorrida no último século obrigou os intelectuais a delimitarem seus campos de conhecimento – processo que levou às superespecializações que caracterizam a ciência hoje.

Apesar do aprofundamento da fragmentação disciplinar ter marcado o século XIX, a divisão crescente do saber só se transformou numa hiperespeciali-

zação disciplinar em meados do século XX, com o crescimento exponencial do volume e da complexidade dos conhecimentos e pela multiplicação e sofisticação das tecnologias. Como observa Sommerman (2006), até o início do século XX a divisão do saber ainda era circular. As ciências ainda dialogavam entre si, como sempre haviam feito, apesar de, desde o século XIV, tal circularidade constituir círculos cada vez menores devido à exclusão progressiva de vários campos de saber: da gnose ou da teologia mística no século XIII, da religião no século XVIII, e da filosofia ou da metafísica no século XX. Especialidades disciplinares cada vez mais delimitadas foram sendo geradas, cada uma delas travando uma luta permanente para manter sua identidade e independência. Isso fez surgir o que Japiassu (2006) denomina como “ilhas epistemológicas”, que têm por marca o dogmatismo e são acriticamente ensinadas.

A especialização apresenta-se como oposto da síntese imaginativa que, sem limites, culminou na fragmentação do horizonte epistemológico, como assevera Japiassu (2006). Ela repartiu ao infinito o território do conhecimento, no qual cada especialista ocupou seu minifúndio de saber. Dessa forma, o especialista ficou cego pelo desejo de saber, agarrando-se à sua posse, e tem desejado cada vez mais a propriedade, buscando a ultra-especialização e dividindo interminavelmente seu território.

O epistemológico tornou-se incapaz de controlar soberanamente todo o conhecimento. A epistemologia se transformou num lugar de incerteza e de diálogo. Devido a isto, impõe-se a necessidade de considerar que o estatuto epistêmico atual (que inclui os modos culturais de compreender, pensar e agir) exige a descoberta e o emprego do método interdisciplinar, pois somente este é capaz de modificar, deslocar e reestruturar o campo das disciplinas existentes.

O fato é que, em função da fragmentação, tornou-se hegemônico, nos três níveis de ensino formal, um ensino puramente disciplinar. Conteúdos divididos e organizados, que nasceram sob um pressuposto estritamente didático, dividiram-se em um corpo cada vez mais fechado de especialidades disciplinares.

Sob essa perspectiva, ao abordar a fragmentação no contexto do ensino, Follari (1995) questiona a validade do modelo adotado pela maioria das instituições universitárias, que afirmam aceitar a interdisciplinaridade como um pressuposto, mas planejam sua estrutura por meio de departamentos fragmentados em áreas isoladas de conhecimento. O mesmo autor observa que, fora da universidade, onde o objetivo não é gerar conhecimentos, mas resolver

problemas práticos, as divisões são menos demarcadas, possibilitando a vigência do trabalho conjunto e da troca de conhecimentos. Para ele, nesses casos, de um modo geral, não existem muitos preconceitos epistemológicos e as pessoas não se inquietam quanto a se reunirem com pessoas de outras áreas para abordar um problema específico.

No ambiente de ensino, a falsa imagem de que está ocorrendo trabalho interdisciplinar surge muitas vezes de ideias equivocadas, como, por exemplo, a de que um professor de um determinado curso, ao lecionar em outra cadeira, está estabelecendo uma relação interdisciplinar. Isto tem pouco a ver com a definição de interdisciplinaridade como um conceito orgânico, comum, entre disciplinas. O que costuma acontecer nesses casos é que o profissional que leciona numa área que não é a sua é incapaz de adequar os conteúdos de seu curso às necessidades da nova área (Couto, 1997).

Quanto à pesquisa acadêmica, diz Sommerman (2006), começaram a aparecer em meados do século XX propostas que buscavam compensar a hiperespecialização disciplinar que marcou a primeira metade desse século, e que propunham diferentes níveis de cooperação entre as disciplinas. O objetivo desse movimento foi ajudar a resolver problemas causados pelo desenvolvimento tecnológico e pela falta de diálogo entre os saberes decorrentes dessa hiperespecialização.

Propostas de pesquisas conjuntas entre disciplinas diversas só começaram a ter alguma expressão nas universidades a partir da década de 1970, com a criação de institutos ou núcleos de pesquisa interdisciplinares e o estabelecimento de alguns institutos ou núcleos transdisciplinares, a partir das décadas de 1980 e 1990.

A adoção da interdisciplinaridade como caminho na pesquisa tem provocado em muitos pesquisadores atitudes de medo e de recusa. Além de ser uma inovação, a perspectiva interdisciplinar põe em evidência práticas cristalizadas de desagregação, de isolamento e de manutenção de barreiras. Essas práticas se inserem no sentido oposto ao das atitudes de parceria, diálogo e complementariedade.

O fato é que, na contemporaneidade, a grande maioria dos objetos de estudo só consegue ser aprendida por um pensamento multidimensional. Nesse particular, a interdisciplinaridade apresenta-se como um caminho no qual não existem táticas particulares ou trajetos obrigatórios solidamente demarcados. O que existe são estratégias que apelam a dinâmicas a serem inventadas, desvios a serem tomados e a toda uma gama de ações e práticas a serem construídas e reconstruídas permanentemente.

Pode-se considerar que a vivência de ações e práticas interdisciplinares é praticamente inexistente no atual sistema educacional, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. Na maioria dos casos, o que existe são encontros, eventos ditos interdisciplinares, que, na verdade, são multidisciplinares.

Japiassu (2006) observa que a efetivação da interdisciplinaridade no ensino, na pesquisa e nas atividades humanas se exprime em duas grandes correntes. A primeira delas, de inspiração analítica e holística, conduz a uma interdisciplinaridade apenas metodológica do tipo “multi”¹. A segunda corrente, do tipo “trans”², privilegia a inteligibilidade sistêmica, na qual os conhecimentos que se pretendem produzir são empiricamente plausíveis e culturalmente aceitáveis.

O pensamento complexo é um elemento novo que veio alterar o rumo da pesquisa interdisciplinar. Apresenta-se como um pensamento não parcelar, não estanque, não redutor e trabalha com o reconhecimento de sua incompletude.

Postulando a religação de saberes dispersos³ sem fundi-los numa hipotética síntese global, pensadores da complexidade reconhecem – e dentre eles destaca-se Edgard Morin⁴ – ser possível integrar ao conhecimento do real, a ordem, a desordem, o incerto, o inesperado e o acaso. Advogam que é necessário considerar os fenômenos naturais, sociais e humanos, permitindo a interação de vários fatores interdependentes, sem comprometer o rigor (científico).

O caminho em direção ao multi, inter ou pluridisciplinar revela-se longo e difícil, permeado de árduos problemas e resistentes obstáculos. Mas precisa ser percorrido, para que se instaure um novo espírito científico, que somente poderá surgir por meio de um exercício de ousadia, como observa Japiassu (2006). De acordo com essa perspectiva, a interdisciplinaridade, longe de ser um mero modismo, é uma forma de superação da divisão entre o domínio do pensamento teórico e o da ação informada, ou seja:

Convém salientar que os problemas concernentes ao confronto, à aproximação e à possível integra-

1 Multidisciplinar: trabalho simultâneo de uma gama de disciplinas, sem que se ressaltem as possíveis relações entre elas.

2 Transdisciplinar: coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino, com base em uma axiomática geral, ponto de vista ou objetivo comum.

3 A respeito, ver Morin (2001).

4 A respeito, ver Morin (2008).

ção dos múltiplos domínios da atividade humana, não se colocam apenas no plano do conhecimento ou da teorização, mas também e, sobretudo, no domínio da ação ou da intervenção efetiva no campo da realidade social e humana. Se a fragmentação das disciplinas é um fato, ela é também a expressão do desmembramento da realidade humana (Japiassu, 1976, p. 44-45 *apud* Couto, 1997).

A necessidade de interdisciplinaridade fundamenta-se, pois, no caráter dialético da realidade social, que é, ao mesmo tempo, una e diversa. Se o processo de geração de conhecimento impõe a delimitação de um problema situado num campo mais amplo, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É nesse sentido que, para Frigotto (1992), mesmo quando um objeto é delimitado, ele teima em não se dissociar da totalidade de que faz parte indissociável.

Educação superior no Brasil: concepção linear e fragmentada do conhecimento

O grande desafio lançado à educação neste início de século é a contradição entre, de um lado, os problemas globais, interdependentes e planetários, do outro, a persistência de um modo de conhecimento privilegiando os saberes fragmentados, parcelados, compartimentados.

H. Japiassu

A Educação Superior no Brasil funda-se, segundo Almeida Filho (2008), num modelo linear e fragmentador do conhecimento. Nessa perspectiva, aderente a uma concepção que se encontra presente, e às vezes dominante, em todos os ramos do pensamento ocidental, o conhecimento é apresentado como um bloco passível de ser dividido em segmentos. Para problematizar essa concepção linear e fragmentada é oportuno realizar uma breve incursão na trajetória das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Para realizá-la, me basearei, entre outras referências, em livro de minha autoria (Couto, 2008).

A universidade brasileira surgiu tardiamente, adotando um modelo de organização em que o peso das faculdades isoladas impediu o desenvolvimento do verdadeiro espírito universitário. Esse modelo priorizou o ensino profissionalizante, a figura do catedrático, e enfatizou a transmissão do saber. Contudo, o processo de modernização da sociedade brasileira levou nossa universidade a buscar novas formas de organização.

A estruturação por departamentos começou a ser adotada no país na década de 1940, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, então Universidade do Brasil, e foi seguida pelas universidades federais da Bahia, de São Paulo e de Brasília. Sarmiento e Teixeira (1992) esclarecem que a forma de organização departamental, inspirada no modelo norte-americano, tinha por objetivo responder às necessidades impostas pelo avanço e diversificação do saber e ao crescimento da demanda por ensino superior. O esforço de modernização da universidade, por meio da implantação de departamentos, esbarrou inicialmente numa estrutura rígida e voltada para a manutenção de privilégios, concentrada na figura da cátedra e na tradição bacharelesca valorizada pela sociedade brasileira da época.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20/12/1961, foi elaborada com muita lentidão e algumas dificuldades. Passaram-se oito anos e meio entre a chegada do texto à Câmara Federal, em outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, em maio de 1957, aos quais foram acrescentados mais quatro anos e meio para sua aprovação. Ou seja, entre o encaminhamento do texto e sua aprovação decorreram treze anos.

Ainda assim, o texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 trouxe, pela primeira vez na história do país, uma estrutura na qual era possível perceber claramente as “diretrizes e bases” da Educação Brasileira. Com a definição dessas diretrizes foi possível empreender um movimento de flexibilização da estrutura do ensino, possibilitando o acesso à educação universitária, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse concluído anteriormente. Ao mesmo tempo, foi aberta a possibilidade de migração interna do aluno de um ramo de ensino para outro, por meio de aproveitamento de estudos.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei 5.692, editada em 1971, oficialmente denominada Lei da Reforma do Ensino de primeiro e segundo graus teve, como a LDB de 1961, um lento processo de elaboração. Contudo, não incluiu a participação da sociedade civil nas discussões, devido ao regime de exceção imposto pelo regime militar da época.

Num ambiente refratário a debates e contribuições, as universidades posicionaram-se contrariamente ao poder estabelecido e, em função disso, a reforma da educação começou pelo ensino universitário, antecipando-se à reforma dos níveis de ensino anteriores. Foi editada, então, a Lei 5.540/68 e, somente três anos mais tarde finalmente foi editada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, a qual, como

já mencionamos, estava dirigida para o ensino de primeiro e segundo graus. Dessa forma, duas legislações diferentes sucederam a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

A reforma universitária ocorreu basicamente a partir de estudos sobre a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa das universidades. Aprovada em 28/11/1968, num Congresso totalmente engessado pela ordem política vigente, a Lei 5.540/68 levava em seu bojo normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola de ensino médio. Entre outros dispositivos, ela extinguiu a cátedra e a estrutura de universidade passava a ser prioritária como forma de organização do ensino superior.

Sancionada em 11/08/1971, a Lei da Reforma do Ensino de primeiro e segundo graus (Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71) seguiu o mesmo espírito da Lei 5.540/68 e, sob o ponto de vista técnico, educativo e formal, não se pode afirmar que ela seja efetivamente uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação porque: primeiro, não envolvia todos os níveis de ensino, da pré-escola à universidade; segundo, nela o “processo educativo” era substituído por uma visão positivista da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024/61, no art. 9º, seguido pelo art. 26 da Lei 5.540/68 da Lei de Reforma Universitária, conferiu ao Conselho Federal de Educação a competência para fixar os currículos dos cursos de graduação. Dessa medida resultou a observância obrigatória aos denominados “Currículos Mínimos Profissionalizantes” de cada um dos cursos de graduação existentes no país ou que viessem a ser criados a partir daquela data, inclusive de suas habilitações, regulamentadas através de resoluções daquele Colegiado, válidas nacionalmente para qualquer sistema de ensino. Como foi referido anteriormente, no seio dessa Lei foi consagrada a estrutura departamental no âmbito das universidades, herança dos Decretos-Lei nº 53/66 e nº 252/67.

Os Currículos Mínimos, direcionados basicamente ao exercício profissional e asfixiados por estruturas rígidas, conduziram a uma formação superior fragmentada e carente de flexibilidade que, na maioria das vezes, não acompanhou as mudanças sociais, tecnológicas e científicas do processo de desenvolvimento da sociedade. Desse estado de coisas resultou uma crescente defasagem dos graduados em relação ao desempenho competente necessário no contexto pós-acadêmico. No modelo do Currículo Mínimo, a inovação e a criatividade das insti-

tuições foram inibidas. Não havia espaço e liberdade para reformulações, uma vez que os componentes curriculares e o detalhamento de conteúdos obrigatórios estavam, por Resolução do Conselho Federal de Educação, estabelecidos nacionalmente.

Comprometidos com a emissão de um diploma e com o exercício profissional, os Currículos Mínimos estavam baseados na crença de que o desempenho do formando resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, arranjadas em grades curriculares no sentido pleno da expressão, com os conteúdos mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso. Esse modelo relacionava matérias, ou seja, áreas consolidadas do conhecimento, que por sua vez eram desdobradas em disciplinas pela estruturação dos currículos plenos. Assim, uma matéria era pulverizada em disciplinas isoladas, criando uma compartimentação artificial do saber, fato que teve consequências graves na formação do estudante que dificilmente conseguiria sintetizar esses conhecimentos num todo orgânico.

A partir da implantação dos Currículos Mínimos, que praticamente igualavam os currículos plenos em cada área, ficou reservada às instituições de ensino superior apenas a escolha de componentes curriculares complementares, através da oferta de disciplinas optativas. As características acima contempladas compõem um elenco de fatores que reforçaram a fragmentação do ensino superior brasileiro.

A busca de uma alternativa ao modelo do Currículo Mínimo aconteceu com a Constituição Federal de 1988, que editou, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9.394/96, contemplando, na nova ordem jurídica, como foi apresentado em seu texto original, um desafio para a educação brasileira.

A nova LDB, tendo como ponto de partida a análise crítica do cenário esboçado resumidamente acima, conduziu à geração de novas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, que enfatizam a dimensão política das instituições de ensino superior, levando-as a assumir a responsabilidade de se constituírem em respostas às efetivas demandas sociais e aos avanços tecnológicos e científicos do país.

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabeleceu, por intermédio dos Pareceres CES/CNE 0146/2002, 67/2003 e 0195/2003, novas Diretrizes Curriculares Nacionais. São nítidas as diferenças entre o modelo anterior (construído sob os pilares dos currículos mínimos nacionalmente fixados para cada curso de graduação) e o atual (com o qual se pretende pro-

mover a flexibilização dos currículos, retirando-lhes as amarras da concentração e da inflexibilidade).

As Diretrizes Curriculares Nacionais observaram paradigmas, níveis de abordagem, perfil do formando, projeto pedagógico de cada curso, competências e habilidades, conteúdos ou tópicos de estudo, duração dos cursos, atividades práticas e complementares, aproveitamento de habilidades e competências extracurriculares, interação com a avaliação institucional como eixo balizador para o credenciamento e avaliação da instituição para autorização e reconhecimento de cursos, bem como suas renovações.

Contudo, mesmo representado uma melhora qualitativa considerável em relação à composição dos currículos dos cursos de graduação brasileiros, as novas diretrizes (as gerais e, em muitos casos, as específicas por curso) pouco ou quase nada contemplam o exercício da interdisciplinaridade – um trabalho voltado para tentar reverter o quadro de fragmentação do conhecimento que há muito rege o ensino e a pesquisa no país, como apontamos anteriormente.

Nos textos das diretrizes atualmente em vigor as referências à interdisciplinaridade são tímidas. Observa-se a menção a essa questão quando é abordada a elaboração do projeto pedagógico de cada curso de graduação, na qual consta a orientação de que, entre outros elementos estruturais, devem ser observadas “formas de realização da interdisciplinaridade”.

Na definição de atividades complementares, que permitem o reconhecimento de habilidades e competências do aluno (inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico), observa-se um apelo ao estímulo da prática de estudos independentes, transversais, opcionais, “de interdisciplinaridade”. Em relação a estas atividades, menciona-se que os conteúdos que não estejam previstos no currículo pleno de um curso podem ser aproveitados porque “circulam em um mesmo currículo, de forma interdisciplinar, e se integram com os demais conteúdos realizados”.

Após uma década depois implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, é evidente que se pode perguntar se surgiram propostas efetivas de currículos interdisciplinares ou se existe conhecimento claro, por parte de dirigentes e professores, sobre o que caracteriza um trabalho conjunto, em parceria, que promova o diálogo entre as disciplinas de um currículo. Ou mesmo, como romper a ideia de disciplinas estanques, configurando novas alternativas ao modelo disciplinar compartimentado e estanque.

Ao que tudo indica, a fragmentação de saberes

parece estar conduzindo à elaboração de currículos que são, no máximo, multidisciplinares⁵, estreitos e bitolados, apesar da flexibilização que vem pautando o ensino superior brasileiro desde o advento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Considerações finais

No seio da universidade brasileira, a interdisciplinaridade tem sido percebida por muitos como uma necessidade da nossa época, devido ao desencanto crescente que a hiperespecialização tem produzido. Como foi demonstrado neste artigo, o saber fragmentado é parte constitutiva do homem contemporâneo, e sua superação não depende apenas de um mero “ato de vontade”. A compartimentação está atualmente controlando e dirigindo ambientes físicos, formação acadêmica, mercado de trabalho, políticas de agências de fomento e outros elementos afins.

O grande desafio imposto pela interdisciplinaridade é a necessidade de uma mudança de atitude que possibilite ao indivíduo conhecer realmente os limites de seu saber para que ele consiga acolher contribuições de outras disciplinas. A interdisciplinaridade deve ser entendida, antes de tudo, como uma atitude pautada pelo rompimento com

a postura positivista de fragmentação, objetivando uma compreensão mais ampla da realidade. Somente mediante esta postura pode ocorrer a interação efetiva, que é sinônimo do interdisciplinar (Couto, 1997).

Na visão de Fazenda (1993), a relação de reciprocidade, base do diálogo entre os interessados no trabalho interdisciplinar, depende dessa mudança de atitude, por intermédio da qual a colaboração entre as diversas disciplinas conduzirá a uma interação, a uma intersubjetividade num regime de copropriedade, de diálogo, como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar.

Assim, a interdisciplinaridade fundamenta-se na intersubjetividade (através da linguagem como forma de expressão humana) e na interação (atitude natural do ser humano enquanto ser social). Segundo Marcondes (1994), a consciência subjetiva se constitui como tal num processo de interação com outras consciências. Esse processo, base formadora da intersubjetividade, envolve o reconhecimento da consciência individual por outras consciências como etapa fundamental da sua constituição.

As ideias acima expostas permitem que eu considere que a prática interdisciplinar caracteriza-se pelo sentimento de intencionalidade, por uma atitude de espírito, constituída de curiosidade, de abertura, de senso de aventura e de descoberta, o que conduz a uma atitude consciente, clara e objetiva.

5 Entendendo-se aqui o termo *multidisciplinar* como mera justaposição de disciplinas, sem a prevalência de diálogo e trabalho conjunto.

Referências

- AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- COUTO, R.M. de S. *Escritos sobre o ensino de design no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.
- _____. *Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.
- DEMO, P. Crise dos paradigmas da educação superior. *Educação Brasileira*. 16 (32): 15-48, 1º sem., Brasília: CRUB. 1994.
- FAZENDA, I.C. *Interdisciplinaridade - Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 18(2), jul/dez, p. 63-72, 1992.
- FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. In: *Educação e Pesquisa*, V.32, n.3 São Paulo, 2006.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

- _____. *Mundo em descontrol: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, V. 19, n. 63, Campinas, 1998.
- IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1985.
- LUCCHESI, M. O pós-moderno me aborrece (Entrevista a Cláudia Nina). Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, 19 de abril de 1997, p. 6, 1997.
- MAGGIE, Y. Graduação e pós-graduação nas ciências humanas no Brasil: desafios e perspectivas. *Anais Seminário Nacional de Pós-Graduandos*, CAPES, 1996.
- MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (org). *Crise dos Paradigmas e Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- _____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NONATO, E.R.S. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. *Práxis Educativa*, v. 1, p. 77-86, Paraná, 2006.
- REIS, E. Reflexões transversas sobre interdisciplinaridade e ensino de ciências. In: BOMENY, H.; BIRMAN, P. (orgs.). *As assim chamadas ciências sociais*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1991.
- SANTOS, B. de S.; ALMEIDA Fº, N. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS Fº, J.C.A. Interdisciplinaridade na universidade: relevância e implicações. *Educação Brasileira*, 14 (29): 59-80, Brasília: CRUB, 1992.
- SARMENTO, D.C.; TEIXEIRA, L.H. Núcleos Interdisciplinares: seu potencial de dinamização da estrutura universitária. *Educação Brasileira*. 14 (29): 45-58, Brasília: CRUB, 1992.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

Rita Maria de Souza Couto é professora titular do Departamento de Artes e Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: <ricouto@puc-rio.br>.

Recebido para avaliação em outubro de 2010. Aprovado para publicação em janeiro de 2011.

