

**DO PARADIGMA DISCIPLINAR AO  
PARADIGMA INTERDISCIPLINAR:  
UMA QUESTÃO PARA A UNIVERSIDADE**

*Mara Rúbia Alves Veríssimo\**

**ABSTRACT**

This paper analyses the change of the paradigm in the social, epistemological and pedagogic field concerning the modern model of disciplines, for which a great contribution has been made by the University and specially by the Human and Social Sciences. From the historical perspective, indicators have been drawn of the urgency to create a pos-modern interdisciplinary paradigm, since it revealed the anachronism in Education and the University, in the face of current social and cultural configurations in spite of prevailing neoliberalism tendencies.

**RESUMO**

Este trabalho analisa a mudança paradigmática no âmbito social, epistemológico e pedagógico, relativamente ao modelo moderno de disciplinarização, para o qual contribuíram a universidade e as Ciências Humanas e Sociais. A partir de uma perspectiva histórica deste processo, delineamos indicadores da emergência de um paradigma interdisciplinar pós-moderno, que tem revelado o anacronismo da educação e da universidade frente as atuais conformações sócio-culturais, a despeito da vertente dominante do neoliberalismo.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. (mara@ufu.br)

*Que outra coisa é um sistema educacional,  
afinal, senão uma ritualização do mundo?*

Michel Foucault

Em um artigo em que relaciona doença e literatura, Maria Rita Kell (1996) inicia sua análise com uma afirmação de Nietzsche, "o mais transgressivo dos filósofos", segundo a qual não seríamos humanos sem a experiência da doença. E admite que, de fato, a normalidade, a adaptação à vida como ela é, o pleno silêncio dos órgãos (ou dos afetos) garantidos pela saúde podem ser modalidades consentidas de uma doce alienação. Se a realidade, segundo Kell, é "(...) basicamente uma convenção, um modo de funcionar que possibilita a vida em sociedade, uma relação mais ou menos adaptativa com a natureza, uma particular interpretação do mundo que, compartilhada, 'parece verdadeira'" (1996: 3), a doença é associada a um 'universo paralelo', um mundo do lado de lá, relativamente ao mundo da saúde, o do lado de cá, o da normalidade, associado a um contexto de um pacto covarde, comportado, de conveniência, com a vida.

Da mesma forma que a doença e o doente, enquanto negação dessa realidade normal, o seu discurso é igualmente marginalizado, substituído pelo discurso alheio mais competente, ou seja, por um saber que não sendo o seu, está mais de acordo com o universo da normalidade comportamental e discursiva. É nesse sentido que, analisando a relação entre doença e linguagem, Kell afirma que

*[...] a doença pode ser uma oportunidade única de subjetivação a depender do próprio doente - alienar-se no conforto mortífero das palavras alheias ou constituir um discurso próprio. Mas a doença é um fragmento do real, um pedaço excluído de cada cultura [...] Como a doença, em relação ao real, a literatura é uma fatia do "espírito do tempo" em busca de quem lhe dê relevância simbólica. (1996: 3)*

Mas, afinal, o que isso tem a ver com uma discussão sobre disciplinaridade e intredisciplinaridade aplicada ao social, ao educacional e, mais especificamente, à educação superior?

Se “é este ‘não querer saber’ [da realidade] que constitui o conforto dos neuróticos comuns, que a doença destrói ao recusar as vantagens da adaptação” (Kell, 1996: 3), quantos e quais - pessoas, práticas e discursos - são considerados “doentes”, “anormais”, “desviantes” e “indisciplinados” perante a ordem e o discurso vigentes, como verdades racionalmente fundadas, no moderno universo de “domesticação dos súditos”? Quantos e quais devem ser submetidos ao poder/saber regulatório da pedagogia disciplinar?

*Disciplinaridade* tem a ver com: seleção e afirmação de um discurso único com validade superior, digamos científica, perante os discursos marginais; institucionalização de instâncias e práticas operativas-pragmáticas de ajustamento social; estratégia política e método de produção e difusão de conhecimento.

*Disciplinaridade e educação* tem a ver com todos estes princípios, associados com as funções sociais históricas da escolarização de massas (preparar para o novo mundo do trabalho e para o ajustamento dos indivíduos à nova ordem social), como corolário de um processo de liberação dos valores medievais, da autonomização jurídica, política e econômica do Estado moderno, e da saída da crise representada pelo contexto histórico da Revolução Francesa do século XIX.

*Disciplinaridade e educação superior* tem a ver com o papel essencial da universidade nesse projeto, sobretudo através das Ciências Humanas e Sociais, da formação de quadros profissionais-administrativos e da difusão da alta cultura, sobre um tripé político-antropológico liberal: a formação do homem cultural, do homem sociológico (*homo sociologicus*) e do homem econômico (*homo economicus*).

Em todos estes âmbitos, a Pedagogia, as práticas do Estado e as Ciências Sociais estão interligados à produção de padrões de regulação social.

*Interdisciplinaridade*<sup>1</sup> tem a ver com os atuais obstáculos àquelas duas funções sociais históricas da educação ou da escola, que

---

<sup>1</sup> Aqui, interdisciplinaridade se refere aos discursos ou proposições “contradisciplinares” em geral, como define Veiga-Neto (1997).

podem ser assim sintetizados: a crise do homem de cultura, a crise do homem sociológico, a concorrência das novas tecnologias e, por fim, a crise do trabalho associado ao emprego e/ou do homem econômico - este último fator constitui, por assim dizer, um nó górdio dos atuais debates críticos em torno do neoliberalismo. Processos denunciados pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo, baseados na "filosofia da suspeita" relativamente à modernidade e seus fundamentos filosóficos, epistemológicos, sociológicos e institucionais clássicos.

A *crise do homem de cultura* que é capaz de interpretar os elementos da alta cultura - cultivo das artes desinteressadas, linguagem refinada, hábitos e gostos elevados, deve-se à crescente aproximação entre a alta cultura e a baixa cultura, propiciada por uma sociedade de consumo que tende a nivelar os comportamentos e produtos culturais, como também a relativizar padrões estéticos e de gostos.

A *crise do homem sociológico* que se comporta socialmente conforme padrões normais aceitáveis, que é seguro quanto aos papéis sociais tradicionais e detêm níveis seguros de estabilidade comportamental, se justifica frente as instabilidades generalizadas das sociedades contemporâneas. Em termos de comportamento, não há como prever e prever atitudes estáveis diante das instabilidades de ordem social, emocional, sexual, climática, física etc. Em termos do conhecimento em Ciências Sociais, Físicas, etc. tudo é marcado pela instabilidade e pela novidade da incerteza. A concorrência de novas tecnologias estão destruindo a educação ou ensino presenciais de modo a desestruturar o tradicional espaço-tempo educativo e suas respectivas relações sociais e pedagógicas.

Por fim, a *crise do trabalho e do homem econômico* associado à garantia do emprego e ao tradicional quadro das profissões, manifesta-se devido não só aos novos processos tecnológicos e às novas formas de auto-trabalho e trabalho informal, como também ao desemprego e à exclusão estruturais<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Contraditoriamente, porém, a despeito desse quadro, o argumento em torno do *homo economicus* é o mais forte substrato do pensamento (saber) único neoliberal e de suas mais fortes estratégias de governamentalidade (poder), como veremos adiante.

Nesse sentido, o debate entre *disciplinaridade* e *interdisciplinaridade* é também o debate em torno da chamada “crise da modernidade”, onde pode-se, inclusive, identificar uma “crise educacional” e/ou uma “crise da universidade”, sobretudo quando a educação não consegue se situar neste atual contexto, preferindo arraigar-se aos modernos fundamentos de sua constituição histórica. Seria essa a sua verdadeira “crise de qualidade” - de caráter eminentemente epistemológico - muito diferente da tão propalada, mas ideologicamente útil, crise de competência produtiva e de racionalidade administrativa.

Da *Disciplinaridade* à *Interdisciplinaridade* - o percurso que nos propomos neste trabalho - desde o rompimento com a tradição pedagógica medieval pela ortodoxia da ciência positiva moderna, ao atual impasse entre a vertente neoliberal e a crítica pós-moderna, tem como objetivo, em última instância, compreender alguns dos dilemas que atualmente se colocam à Universidade e aos atores nela envolvidos.

## O Rompimento com a Tradição Medieval

A constituição da pedagogia como ciência é eminentemente moderna e expressa-se através de vários termos: “pedagogização dos conhecimentos”, constituição da “ciência pedagógica ou do saber pedagógico” ou, ainda, desenvolvimento da “escolarização” própria da Modernidade<sup>3</sup>, caracterizando-se como um processo concomitante de “disciplinarização dos saberes” e de “disciplinarização dos sujeitos”.

---

<sup>3</sup> Embora possamos situar temporalmente a Modernidade, em termos culturais e simbólicos, a partir do Renascimento, e, em termos sócio-político-econômicos, à emergência das relações produtivas capitalistas e do moderno Estado burguês, “as noções de moderno e modernidade referem-se a constelações particulares de tecnologias, instituições e sistemas de idéias que são diferentes de constelações prévias”. Nesse sentido, “a noção de moderno (...) é vista como um conceito sociológico em vez de como uma noção evolutiva” (Popkewitz, 1994:176). Num sentido mais estrito, a modernidade pode definir-se na EPISTEME baseada na representação, que superou a EPISTEME clássica baseada na semelhança (Gallo, 1995: 2).

Num primeiro momento, no começo da Idade Moderna, tiveram início os processos destinados “à moralização dos conhecimentos e ao modelamento de sujeitos moralizados segundo as normas da ortodoxia católica e protestante” (Varela, 1994: 91). Num segundo momento, por época do movimento da Ilustração do final do século XVIII, vai se dar um duplo processo de “disciplinarização de saberes” e de constituição de um novo tipo de sujeito conformado aos “(...) moldes do puritanismo ascético, para o qual as riquezas se converteram num fim em si mesmas, para o qual a profissão e a vocação se sobrepujaram e se reforçaram” (Idem: 92)<sup>4</sup>.

Desde a Reforma Protestante, pelo menos, as escolas foram constituindo-se em padrões institucionais que colocaram em relação o estado, a autoridade civil e religiosa e a disciplina moral, e cuja expressão é a idéia de currículo<sup>5</sup>.

*O currículo (ou eu poderia usar o conceito mais amplo de pedagogia) existe no interior de uma instituição chamada escola, que é uma invenção relativamente recente da sociedade ocidental. (...) O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo (Popkewitz, 1994:186)*

A noção de regulação está intimamente ligada à noção de “governamentalidade” de Michel Foucault, não só no sentido de governo, mas também de autogoverno, justamente porque, a partir do século XIX, ocorre uma relação entre práticas estatais de governo e comportamentos e disposições individuais. A escolarização é, nesse sentido, “(...) um projeto que ocorre com o surgimento do moderno Estado de bem-estar no século XIX e com as correspondentes questões

<sup>4</sup> Esses momentos coincidem com as duas ondas principais de reformas universitárias identificadas por Charle e Verger (1996): a do século XVI, no contexto da emergência do Absolutismo; e a do século XVIII que leva a marca do despotismo esclarecido.

<sup>5</sup> Sobre o currículo como regulação social, além do artigo mencionado, ver: POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

das artes de governar. (...) as racionalidades da ciência eram parte de uma modernidade pressuposta no Iluminismo e, como tal, quando inscrita na pedagogia, estava implicada nos sistemas de regulação” (Popkewitz, 1994: 189).

O pano de fundo sobre o qual se sustentou esse empreendimento modernizador foi a institucionalização da *infância* e do *alfabetismo*. A primeira, através da criação de um estatuto próprio da infância ou da criança, distinto do mundo adulto; o segundo, pela associação entre escolarização/alfabetização e progresso social<sup>6</sup>.

*[...] foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos, num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo, após lutas e sucessivos reajustes, as universidades. (Varela,1994: 88)<sup>7</sup>*

<sup>6</sup> Em função de uma nova concepção de *infância* vai se produzir um separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, e vai surgir a necessidade de delinear novas formas específicas de educação (Varela,1994; Popkewitz, 1994). A esse propósito, consultar: VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. A articulação entre infância, cidadania e história: uma questão para a pedagogia. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: Edefu, v. 9, n. 17, jan/jun 1995, pp. 191-207. Sobre a “*descrição usual do alfabetismo*”, enquanto “a fé nos poderes do alfabetismo para terminar com a discriminação, a opressão e a indignidade (...) forjada no século dezanove, tal como a disseminada fé paralela no método científico” (p. 136), consultar: WINCHESTER, Ian. *A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 2, 1990, pp.137-157.

<sup>7</sup> Deve-se considerar que as ações da Igreja Católica neste campo articula-se ao movimento da Contra Reforma relativa aos avanços do protestantismo. Nesse sentido, também “as reformas introduzidas por Martinho Lutero iriam tornar a educação um mecanismo “disciplinador” importante para a Reforma. Os jesuítas do século XVI reconheceram as qualidades disciplinadoras da pedagogia como parte da Contra-Reforma (Durkheim, 1977)” (Popkewitz, 1994: 186-187). As estratégias são as mesmas, embora os conteúdos ideológicos sejam, evidentemente, diferenciados para as instituições educativas de ambas orientações.

Podemos sintetizar os efeitos deste processo de institucionalização, destacando os seguintes aspectos: 1.) perda de autonomia; 2.) expropriação de saberes dos estudantes e hierarquização das relações pedagógicas; 3.) disciplinarização e penalização dos colegiais.

## 1. Perda de autonomia

A pedagogização dos conhecimentos só adquire sentido se considerarmos os processos que levaram, por um lado, a que os mestres jesuítas, em oposição aos mestres das universidades medievais, se convertessem em autoridades morais e, por outro, a toda uma série de expropriações de poderes detidos, até então, pelos estudantes. Estes, perderam sua autonomia, suas prerrogativas ou, se quisemos, seus “privilégios”; transformaram-se, assim, em colegiais, em escolares (Varela, 1994:88).

Embora deva-se considerar que desde o início, diferentes grupos interessados - governos leigos, mestres, estudantes e Igreja - disputavam para si o controle e a autonomia dessas instituições, a origem das primeiras universidades, no século XIII, é fruto de associações de estudantes ou de mestres com alto grau de autonomia frente aos poderes locais e episcopais, a despeito das *licentia docendi* criadas pela Igreja para controlar, minimamente, a expansão de escolas.

*Por toda a parte, mestres e/ou estudantes reuniam-se para constituir uma “universidade” juramentada. Eles estabeleciam seus próprios estatutos, representantes eleitos, organizavam-se para garantir entre eles o auxílio mútuo, assegurar sua proteção diante das ameaças possíveis da população e das autoridades locais e regulamentar o exercício autônomo da atividade, que era a própria razão de ser de sua associação, a saber, o estudo e o ensino. (Charle e Verger, 1996:19)*

Esse caráter original da autonomia universitária foi, entretanto, sendo paulatinamente alterado em função da



complexificação das instituições, das iniciativas oficiais para fundá-las e da emergência dos Estados e Igrejas nacionais, que viram na instituição universitária o signo de sua modernização. Nesse sentido, foi crescente a perda da autonomia a medida em que os soberanos impunham quadros regulamentares estritos, como forma de controle administrativo-burocrático; acompanhado de dependência financeira e de crescimento da demanda de quadros pelo setor público. Por sua vez, as universidades "(...) se submeteram de boa vontade, ou em troca dos favores do príncipe, ao papel determinado: ministrar um ensino ortodoxo, formar as futuras elites locais, contribuir para a ordem social e política estabelecida" (Idem: 25).

## 2. Expropriação e hierarquização de saberes

Considerando que "a aquisição de saberes moralizados não exigia cooperação - como acontecia, por exemplo, com a aprendizagem de ofícios - entre mestres e aprendizes, destinada a materializar-se em uma obra bem feita" (Varela, 1994:89), a pedagogização dos conhecimentos hierarquiza mestres e estudantes. Os primeiros detêm os saberes, enquanto os últimos subordinam-se aos ensinamentos transmitidos, numa clara tendência à dissociação entre o mundo da cultura e o mundo da vida e das experiências concretas dos estudantes.

Os saberes dos autores clássicos, descontextualizados e censurados, sobrepõem-se aos das práticas sociais, de modo que "os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados grupos ou classes sociais, começaram a ficar marcados pelo estigma do erro e da ignorância e viram-se desterrados do recinto sagrado da cultura culta (...)" (Varela, 1994: 89).

A partir de finais do século XVIII travou-se uma verdadeira "luta de saberes", visando a uma "reestruturação do campo do saber" de modo a levar a cabo um processo de sistematização científica frente aos saberes plurais, polimorfos, locais, diferentes segundo as regiões, em função de diversos espaços e categorias sociais. Processo que Foucault denominou de "disciplinamento interno dos saberes",

posto em ação pelo Estado, a partir dos postulados da Economia Política, e, em cujo debate as instituições educacionais, desde a universidade napoleônica até as academias (da Língua, da História, das Ciências Morais e Políticas, e outras) exerceram um papel fundamental. De forma que, a partir do século XIX, os saberes nascidos à margem das instituições legítimas (muito especialmente a universidade) dificilmente encontravam lugar nesta nova disposição das ciências (Idem:90-91)<sup>8</sup>.

### 3. Disciplinarização e penalização dos estudantes

A disciplina e a manutenção da ordem nas salas de aula passaram a ocupar papel central no interior do sistema de ensino, sobretudo através da instituição do dispositivo do exame. Entretanto, esse é um processo muito mais interno do que através de mecanismos repressivos externos, isto é, tem mais a ver com autocontrole, autodisciplina e/ou autogoverno de uma subjetividade dócil e adaptada.

*[...] a generalização do exame em diversas instituições - e certamente nas educacionais -, permitiu ao poder disciplinar introduzir-se, através da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora, nos sujeitos, em seus corpos, em suas mentes e gestos, mediante um mecanismo de objetivação que tornou*

---

<sup>8</sup> Trata-se da segunda reforma da universidade (a do século XVIII) frente a uma "crise" identificada por sua inadequação ao novo contexto da época moderna com seu espírito das Luzes, a Enciclopédia e a defesa da tolerância religiosa, e diante do qual governos e Igrejas queriam manter seus interesses tradicionais ou ortodoxos. Em geral, demanda-se um "verdadeiro desejo de modernização", cujo processo resultou em: estreita divisão do trabalho entre as instituições; a especialização de formações; a desprovincialização do ensino superior; a hierarquização social das faculdades e, conseqüentemente, dos estudantes e dos professores; a função dominante de profissionalização do ensino superior. Estas novas características do ensino superior, surgidas no decorrer do século XVIII, atingindo um ponto de não retorno, modificam completamente os antigos sistemas universitários ( Charle e Verger, 1996: 57-66-127).

*invisíveis suas relações de força. As disciplinas foram técnicas de adestramento e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seu rendimento e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza. (Varela, 1994: 92)<sup>9</sup>*

Para uma idéia de conjunto, em termos da organização do espaço, do tempo e das capacidades dentro de uma nova ortodoxia, Marshal (1994) sintetiza uma série de condições que deve ser satisfeita para que o poder seja exercido num bloco disciplinar: Em primeiro lugar, os indivíduos são distribuídos por espaços, e ocupam espaços tais como celas monásticas, de acordo com seu grau hierárquico e seu progresso. Em segundo lugar, as atividades são planejadas para os indivíduos de acordo com um cronograma, que tem também origens monásticas. Em terceiro lugar, as atividades são divididas em estágios, de forma que habilidades e capacidades particulares possam ser desenvolvidas em um período dado, através de exercícios constantes. "Os detalhes dependerão, essencialmente, do discurso 'verdadeiro' daquela disciplina, isto é, do conhecimento das pessoas, dos processos e atividades que foram estabelecidos através do exercício do poder no interior daquele bloco disciplinar" (Marshal, 1994: 25).

### **A ortodoxia da ciência positiva**

A seleção e hierarquização dos saberes significou um "desbloqueio epistemológico" para a emergência de uma nova ortodoxia no controle dos conteúdos - a ortodoxia da ciência positiva moderna.

*Nesse quadro ganharam sentido projetos como o da Enciclopédia, ou os trabalhos sistemáticos como os*

---

<sup>9</sup> Em Foucault, as técnicas/práticas que induzem esse comportamento são chamadas de *tecnologias de eu*. A esse respeito, consultar: Gallo (1995), Gore (1994), Marshal (1994), Larrosa (1994), Peters (1994).

*empreendidos por pensadores como Saint Simon, Comte ou Stuart Mill. (...) Todos eles destinados a elaborar um sistema unitário e ordenado dos saberes que abarcasse e hierarquizasse todas as ciências. Comte, p. ex., colocou a Sociologia no vértice de seu sistema, a partir do princípio de que o espírito humano em sua evolução passa por três estádios: o teológico, o metafísico e o positivo e ao fazer coincidir a Sociologia com o conhecimento positivo. (Varela 1994: 91)*

Augusto Comte produz sua filosofia política no contexto pós-revolucionário do século XIX, que coloca novas e contraditórias questões a partir da queda de Napoleão e dos ideais napoleônicos, pelos movimentos sociais de resistência dos trabalhadores e pelos debates ideológico-políticos entre liberais e conservadores. Partindo da premissa de que "(...) o mal consiste sobretudo na ausência de toda verdadeira organização" (Comte, 1973: 24), se propõe a por ordem no caos, a superar as fases teológica e metafísica do pensamento, ao completar o percurso da ciência moderna, iniciada com Bacon, Descartes e Galileu, com uma filosofia positiva tão segura quanto os métodos de investigação das ciências da natureza - a "física social", enquanto uma teoria única e geral para dar conta dos fenômenos sociais em questão.

A necessidade de um sistema geral sob o domínio da filosofia positiva, se justificaria, também, pela excessiva particularização das pesquisas, o que Comte considerava prejudicial por fragmentar o conhecimento. Daí, sua defesa em favor do aperfeiçoamento da divisão do trabalho que levasse à organização moderna do mundo dos cientistas - "uma classe nova de cientistas (...) incessantemente controlada por outras, tendo por função própria e permanente ligar cada nova descoberta particular ao sistema geral (...)" (1973: 18). O pragmatismo de Comte levou-o a propor uma reforma geral na educação européia, "ainda essencialmente teológica, metafísica e literária", substituindo-a "por uma educação **positiva**, conforme ao espírito de nossa época e adaptada às necessidades da civilização moderna" (Idem: 21).

## Ciências Humanas e governamentalidade<sup>10</sup>

É possível relacionar as considerações comteanas acima aos quatro grandes procedimentos levados a cabo pelo poder político, assinalados por Foucault, para organizar os saberes dispersos e heterogêneos:

*[...] em primeiro lugar, mediante a eliminação e desqualificação do que se poderia denominar pequenos saberes inúteis e irreduzíveis, ou economicamente muito custosos. Em segundo lugar, mediante a normalização desses saberes para adaptá-los uns aos outros, fazer com que se comunicassem entre si, eliminar as barreiras do secreto e da limitação geográfica e técnica, em suma, para tornar intercambiáveis não apenas os saberes, mas também seus possuidores. Em terceiro lugar, mediante sua classificação hierárquica, que permitiu de algum modo que se ordenassem, desde os mais particulares e materiais (que a partir de então serão os saberes subordinados), até os mais gerais e formais (que serão as formas mais desenvolvidas e norteadoras). Em último lugar, mediante sua centralização piramidal que permitiu seu controle, que assegurou as seleções e possibilitou a transmissão, de baixo para cima, das direções de conjunto e das organizações gerais que se queriam impor. (Foucault, 1992: 189, apud Varela, 1994: 90 - grifos acrescentados)*

Portanto, o projeto iluminista para universalizar e tornar científica a educação foi facilitado, sobretudo no século XX, pelas contribuições das Ciências Humanas através das disciplinas emergentes, ou seja, a Sociologia, a Psicologia e a Ciência Política, que ofereciam os elementos teóricos e metodológicos (com amplo uso de

---

<sup>10</sup> As Ciências Sociais nascem como Ciência Política, enquanto práticas importantes na construção da arte de governar ou de regulação social. A esse respeito, consultar: VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. Pós-Modernidade e iluminismo: crítica à-, ideologia modernista. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: EDUFU, v. 12, ns. 21/22, 1997.

técnicas estatísticas) necessários para uma educação pragmatista e utilitarista de fundo marcadamente moralizante<sup>11</sup>. Percebe-se, pois, que “o desenvolvimento epistemológico nas Ciências Humanas atua de forma política. A pesquisa está intimamente implicada no gerenciamento de problemas sociais”(Jones, 1994: 115)<sup>12</sup>.

O nascimento das Ciências Humanas está, também, diretamente ligado à exigência de uma nova forma de racionalidade do Estado, isto é, à demanda por práticas administrativas e científicas distintas que caracterizam a governamentalidade moderna, diferentes das antigas formas de poder e política<sup>13</sup>; de modo que “o conhecimento político e a utilização dos indivíduos torna-se criticamente importante para preservar, senão para reforçar, o Estado. (...) Deverá estar incluído nesse conhecimento político (...) o conhecimento dos indivíduos, de suas inclinações, habilidades e capacidades para serem utilizados” (Jones, 1994: 30). Tal processo está intimamente ligado com o desenvolvimento, a partir do século XVII, do que Foucault denomina

---

<sup>11</sup> Inclui-se, também, nesse projeto educacional a contribuição das ciências médicas para inculcar hábitos de saúde e higiene na população (Jones, 1994: 113).

<sup>12</sup> Um exemplo particular foi o *New Deal* americano, quando da íntima relação que se estabeleceu entre a política de bem-estar social e as ciências humanas, particularmente as ciências sociais, a economia e a psicologia, tendo em vista o controle social pelo estado e pelas grandes empresas; estes últimos, “na qualidade de agentes financiadores de pesquisa e de formação de pessoal técnico, recolhendo para seu uso - políticas sociais e gerenciamento empresarial - os resultados de trabalhos universitários”. Processo semelhante ocorreu nas grandes escolas ou universidades, em relação às ciências exatas e naturais a partir do final da segunda guerra mundial, quando se tornaram instrumentos do grande complexo industrial-militar americano, conforme as demandas colocadas pelos impactos geo-políticos leste-oeste. Marilena Chauí (1989) destaca como o fim do *New Deal* e o advento do reaganismo, com a falência do *Welfare State* nos Estados Unidos, lançaram as ciências sociais, a economia, a psicologia no vazio intelectual, acadêmico e político, explicitando a íntima relação entre saber acadêmico e poder político (p. 58). Talvez possamos identificar aí um dos aspectos da atual “crise das Ciências Humanas”.

<sup>13</sup> O desenvolvimento dos sistemas burocráticos, analisados por Max Weber, estão aí incluídos. O controle burocrático como forma de poder é um processo concomitante em vários campos disciplinares - como aprofundou a análise de Foucault: fábricas, escolas, exército, campos de concentração etc.

uma tecnologia particular do policiamento (*polícia*), que pode assumir três formas gerais: primeiramente, como ideal, sonho ou utopia; depois, como uma prática real ou um conjunto de práticas ou regras de alguma instituição real; finalmente, como uma disciplina acadêmica, talvez desenvolvida a partir de práticas e do conhecimento derivado dessas práticas, em instituições<sup>14</sup>.

### **Governamentalidade, neoliberalismo e Universidade**

Michael Peters (1994) destaca como o conceito de governamentalidade de Foucault, na qual o poder é compreendido em seu sentido mais amplo como a estruturação do campo possível da ação de outras pessoas, pode ser útil para a análise do atual "paradoxo do Estado Neoliberal", particularmente no que se refere à relação entre governamentalidade neoliberal e educação, através de uma reestruturação discursiva da educação sob o signo do *Homo economicus* - o tipo comportamental básico de uma nova subjetividade pautada no consumo e no auto-interesse<sup>15</sup>.

"O paradoxo consiste no fato de que embora o neoliberalismo possa ser considerado como a doutrina que prega o Estado autolimitador, o Estado tem-se tornado mais 'poderoso' sob as políticas neoliberais de mercado" (Peters, 1994: 213), através de um retorno às narrativas mestras do liberalismo clássico, sob o disfarce da chamada Nova Direita. Trata-se de uma forma de razão política motivada por um racionalismo econômico extremo, que vê o mercado não apenas

---

<sup>14</sup> Marshal chama a atenção para o fato de Foucault, na sua obra *Vigiar e Punir* (1979), usar o termo "disciplina" para designar o que normalmente chamaríamos de "profissional" ou "profissão".

<sup>15</sup> Governamentalidade e subjetividade são termos interligados através da noção de poder. Peters (1994:214-217) destaca que em Foucault os significados da palavra sujeito indicam uma forma de poder que subjuga o indivíduo e o torna sujeito a algo, através de três modos de objetivação: das disciplinas, das "práticas de divisão" e das práticas de autogoverno. É nesse sentido que se fundamenta o método arqueológico foucaultiano que consiste em criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos são tornados sujeitos.

como um mecanismo de alocação para a distribuição de recursos públicos escassos, mas também como um forma superior de economia política (Idem: 212).

*[...] a Nova Direita tem imposto e retrabalhado sua variante do liberalismo econômico clássico como uma visão totalizante do futuro. Um tal projeto, para propósitos ideológicos, constrói o futuro em termos de uma visão utópica pós-industrial, baseada na fé na ciência, na tecnologia e na educação como os setores-chave que aumentarão, a longo prazo, a vantagem competitiva nacional na economia global. A Nova Direita tem explorado uma narrativa política mestra de individualismo para legitimar uma forma extrema de racionalismo econômico. [...] É orientada para o futuro, embora esteja ancorada no passado. (Idem: 212-213)<sup>16</sup>*

O neoliberalismo constitui uma metanarrativa que reedita os modernos mecanismos de disciplinarização, subjetivação e governamentalidade; é em torno desse saber ou pensamento único, isto é, desse “regime de verdade”<sup>17</sup> que se pode identificar os embates educacionais, sobretudo no âmbito da universidade, onde o que está em questão são conceitos como qualidade, produtividade e racionalidade, dentre outros; ou seja, entre “lo que podríamos llamar rentabilidad económica versus lo que podemos designar como rentabilidad académica” (Montes, 1996 a: 3)<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> A despeito de uma base comum, sobre as diferenças entre as narrativas do liberalismo e do neoliberalismo, em termos de mudanças na noção de mercado e da criação de uma “cultura de empresa” ampliada a todas as condutas dos indivíduos e mediada pela educação, ver: Peters (1994: 217-224).

<sup>17</sup> Em Foucault (1980: 131) cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política de verdade”: os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o *status* daqueles que são encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (apud Gore, 1994: 10).

<sup>18</sup> Jayme Lavados Montes, Reitor da Universidade do Chile, e outros representantes de universidades latino-americanas sob a ofensiva neoliberal nas últimas



Podemos admitir que, de fato, existem motivos para se falar em uma “crise da universidade”. Entretanto, creio que esta esteja mal delineada segundo a metanarrativa neoliberal. Para Santos (1994), a universidade passa hoje por uma crise de hegemonia, uma crise de legitimidade e uma crise institucional. Dentre estas, a crise de hegemonia destaca-se por estar presente desde a origem mesma da universidade clássica moderna engendrada dentro de um projeto iluminista-racionalista de cunho marcadamente elitista que, por sua vez, dicotomizou alta cultura/cultura de massa, educação/trabalho e teoria/prática. Portanto, ao contrário do que pretendem os discursos neoliberais, o déficit de legitimidade é resultado do isolamento histórico da instituição universitária como centro de alta cultura em relação à cultura de massa que marginalizou uma parte significativa da comunidade ao acesso à universidade. Uma pluralidade de saberes e vozes de atores e/ou movimentos sociais organizados ou não organizados, com seus problemas e dilemas fundamentais, suas estratégias de resistência e respectivas proposições político-sociais (negros, mulheres, ambientalistas, sem-terra etc.). Atores relativamente novos que representam não apenas

*[...] as culturas populares, mas todos os sujeitos, todas as experiências sociais de vida que não se enquadram propriamente num processo ocidental de globalização, de modernização, de inserção na lógica do capital, num estilo de vida regido por uma filosofia de mercado e assim por diante. [...] A questão é de absoluta atualidade de todas essas diferenças. (Brandão, 1995:2)*

É neste sentido que Pignatelli (1994: 151) lembra que o projeto de liberdade que Foucault sugere aos professores consiste em

---

décadas, têm representado um forte movimento de resistência a esta versão modernizadora. Nesse sentido, consultar: Lavados (1995, 1996 a, 1996 b), Gómez (1997), Fernández (1997) e Calello (1997). Sobre discussões acerca das universidades, incluindo também o caso português e francês, ver: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis (Orgs.) *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1997.

recuperar e honrar aquilo que ele chama de memórias locais, os saberes populares locais, os saberes desqualificados. Isto é interdisciplinaridade e, necessariamente, democraticidade.

*[...] as configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência de saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não hegemônicos, gerados nas práticas sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados. (Santos, 1994: 198)*

Trata-se de uma postura política e epistemológica a medida em que refere-se à inserção de saberes plurais não apenas enquanto folclore e expressões artístico-culturais ou como objeto de ensino e pesquisa, ou, ainda, como receptores de atividades de extensão e prestação de serviços. A questão, mais ampla, é “promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas” (Idem: 196).

### **Considerações finais**

Tivemos como objetivo analisar a relação entre Educação e Interdisciplinaridade, pelo viés da Educação Superior, “[...] como uma questão a ser resolvida no plano epistemológico” (Veiga-Neto, 1997: 5). Nesse sentido, evitamos tratar a interdisciplinaridade de um ponto de vista didático-pedagógico-prescritivo, ou seja, “[...] como uma questão atitudinal frente ao conhecimento e como uma questão psicológica de interação entre os atores pedagógicos”, conforme Veiga-Neto identificou em algumas tendências discursivas na produção brasileira acerca do tema, fundadas originalmente nas análises humanistas de Hilton Japiassu e concretizadas nas proposições de Ivani Fazenda. Esta

resistência se justifica, porque “ambas se sustentam numa mesma perspectiva epistemológica [em que] aparecem os mito e as metáforas do eterno retorno, da aliança, do remédio, a nostalgia do utilitarismo, a totalidade, a história enquanto movimento contínuo, progressivo e teleológico, o sujeito autofundado” (Idem: 2).

Optamos por analisar a interdisciplinaridade do ponto de vista histórico-genealógico do pós-estruturalismo foucaultiano, considerando a disciplinaridade como técnica de subjetivação, constituída em dois movimentos históricos: a institucionalização da educação escolarizada ou de uma “maquinaria escolar”; a instituição da Ciência como paradigma para a proliferação de novas disciplinas e/ou de saberes estratégicos de normalização dos sujeitos.

A referência desse olhar crítico foi o contexto histórico e epistemológico pós-moderno, porque este remete a uma ótica acerca da realidade pautada na pluralidade e heterogeneidade de espaços, temporalidades, comunidades e discursos. Além disso, baseia-se numa genealogia do processo histórico de normalização-disciplinarização-governamentalidade da modernidade, ao questionar radicalmente os fundamentos epistemológicos da Ciência Política e da Ciência Educacional modernas. Uma “desconstrução demolidora da modernidade liberal” que “coloca em dúvida a noção de história como progresso, a noção de sociedade civil como domínio de atividade do cidadão autônomo e maduro e a idéia de uma essência ou natureza que o governo progressista deveria racionalmente facilitar” (Jones, 1994: 121).

As análises indicaram que a *interdisciplinaridade* diz respeito, sobretudo, à valorização dos discursos discriminados e que anseiam por “relevância simbólica”; cuja fonte são práticas sociais, aparentemente desconectadas e fragmentadas, que envolvem micro-poderes discursivamente localizados e regionalizados, porém, dentro de uma lógica global inteligível.

Movimentos sociais novos, que revelam as mais contundentes expressões de *cidadania*. Temos aí uma categoria que, do ponto de vista epistemológico, constitui um recurso teórico fundamental para “o trânsito horizontal e o aprofundamento vertical nos diferentes campos disciplinares” (Bonamino e Brandão, 1994: 100).

A *interdisciplinaridade* está no real. Conhecimentos e saberes estão entranhados nas práticas sociais, o *locus* do exercício da cidadania. É a forma como olhamos e permitimos que estes saberes (que são também poderes) se manifestem, é que pode definir nossas práticas interdisciplinares. Tecnologias e/ou técnicas, metodologias e/ou didáticas são apenas meios a serem submetidos a finalidades educativas específicas de posturas interdisciplinares diante de uma realidade interdisciplinar.

Em termos de interdisciplinaridade, *cidadania* é um dos poucos termos ou noções que permitem vincular as três principais dimensões da práxis humana: a histórica - o homem e o social; a epistemológica - o homem e o conhecimento; e a pedagógica - o homem e a educação.

### Referências Bibliográficas

BONAMINO, Alícia Catalano de, BRANDÃO, Zaia. Posfácio. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p.88-102. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

CALELLO, Hugo. Utopia universitária y democracia imaginária. *Congresso Latino-americano de Sociologia*. São Paulo, set. 1997, pp.1-12, mimeo.

CHARLE, Chistophe e VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CHAUÍ, Marilena de S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, pp. 51-70.

CHAUÍ, Marilena de S. Produtividade e humanidades. *Tempo Social*. São Paulo: EDUSP, 1(20), 2. sem. 1989, pp. 1-71.

COMTE, Augusto. Curso de filosofia positiva / discurso sobre o espírito positivo. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1993, v. 33, pp. 9-26, 49-71.

FERNÁNDEZ, José Alberto. Los Avatares de la democracia universitária bajo el neoliberalismo. *Congreso Latino-americano de Sociologia*. São Paulo, set. 1997, pp. 1-12, mimeo.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. Trabalho apresentado na 18<sup>o</sup> Reunião da ANPED, 1995, mimeo.

GÓMEZ, Roberto Rodríguez. La modernización de la educacion superior en México: una agenda para la discusión. Documento para reunión anual de ANPED, Caxambu (Brasil), septiembre, 1997, pp.1-17, mimeo.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito na educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.1-20.

JONES, David M. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 111-126.

KELL, Maria Rita. A doença da literatura. *Folha de São Paulo*. 30 de junho de 1996, C. 5, p. 3.

LARROSA, Jorge. Tecnologias de eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 35-86.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 21-34.

MONTES, Jayme Lavados. Crisis en la universidad? *Discurso* 153<sup>o</sup> aniversário universidade de Chile. Santiago, 22 de novembro de 1995, pp. 1-10, mimeo.

MONTES, Jayme Lavados. La creación del futuro. *Discurso* de inauguración del año académico 1996. Santiago, mayo 7 de 1996, pp. 1-11, mimeo.

MONTES, Jayme Lavados. *Discurso* inauguración conferencia internacional de rectores de universidades estatales. Santiago, 17 de abril de 1996, pp.1-7, mimeo.

PETERS, Michael. Governamentalidade liberal e educação. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 211-224.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 127-154.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomaz S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp 173-210.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis (Orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1997.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das disciplinas. 5 de julho de 1997, *Internet*, pp.1-9.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. A articulação entre infância, cidadania e história: uma questão para a Pedagogia. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: EDUFU, v. 9, n. 17, jan / jun 1995. pp.191 - 207.

\_\_\_\_\_. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade federal de Uberlândia, 1996. dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. Pós-Modernidade e iluminismo: crítica à ideologia modernista. *Educação e Filosofia*. Uberlândia: EDUFU, v. 12, ns. 21/22, 1997..

WINCHESTER, Ian. A descrição usual do alfabetismo e seus críticos. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 2, 1990, pp.137-157