

INTERDISCIPLINARIDADE OU UMA NOVA DISCIPLINA

Jayme Paviani

1. Questões preliminares

Pretendia inicialmente entitular este trabalho de “o falso problema da interdisciplinaridade”. Depois, substitui “falso” por “fraco”. Pensando melhor, descobri que o “problema” não está na interdisciplinaridade, mas na constituição da “disciplina”. Neste sentido, a abordagem do trabalho tornou-se mais clara, pois, quando se fala de interdisciplinaridade o núcleo problemático é predominantemente pedagógico. Sob o ponto de vista da pesquisa, a interdisciplinaridade requer outro tratamento. Feita esta distinção, podemos voltar à noção de disciplina e de interdisciplinaridade.

O termo disciplina é usado para designar ao mesmo tempo “ciência”, por exemplo, Física, Psicologia, etc, “matéria” ou unidade de ensino, por exemplo, Estudo do Sistema de Forças, Crítica das Teorias da Personalidade na Perspectiva Psicanalítica, etc. Pode-se alegar que o significado do termo é dado no contexto de uso da linguagem. Apesar disto, no entanto, a noção de disciplina merece um exame mais próximo uma vez que ela traz consigo uma forte carga semântica ligada aos conceitos de ordem, ensino, obediência, punição e preparo intelectual, físico e emocional (treinamento, iniciação, aprendizado). Os que afirmam que é possível identificar com clareza o conceito de disciplina não se dão conta de que ele esconde, sem anular, sentidos que ultrapassam os objetivos do ensinar e do aprender. Aliás, não existe um ensinar ou aprender puros, sem uma dimensão ao mesmo tempo social política, ética, estética, religiosa. Portanto, a confusão com o sentido do termo disciplina ocorre, no mínimo, em três momentos distintos: a) em relação às formas de conhecimento quando se situa ao mesmo nível a filosofia e as ciências em geral e, às vezes, o conhecimento teológico, artístico e comum; b) em relação às ciências e às unidades de ensino, por exemplo, Sociologia ou sociologia do Desenvolvimento I, II e III; c) em relação aos sentidos implícitos do conceito de disciplina que a tradição nos legou.

Essas distinções têm apenas o objetivo de permitir um esclarecimento da questão. Não se justificam por si, pois encontramos diversas posições teóricas e polêmicas a seu respeito. Alguns não aceitam, por exemplo, que a filosofia e a ciência estão em patamares diferentes. Outros não concordam, por exemplo, que a lógica seja reduzida a uma linguagem.

Além de deixar em aberto esses problemas, precisamos insistir que tradicionalmente disciplinar significa sujeitar o discípulo, aquele que “recebe” ensino de alguém, que deve aprender um conjunto de “conteúdos”, que deve memorizar noções e definições, datas e

eventos, nome e números. Nesse caso, a disciplina sempre supõe ouvir e obedecer e, portanto, pressupõe a autoridade de quem ensina. Impõe-se normas e, em consequência, prêmios e castigos. Nesta perspectiva, a disciplina pode transformar-se numa maneira de formar sectários, os que seguem uma doutrina ou transformam a ciência numa doutrina. Daí o sentido ambíguo de ter “discípulos”, de filiar-se a certas teorias ou paradigmas. Por isso, mesmo que o termo disciplina ligado ao ensino, possua atualmente um referencial mais claro, devido a sua aplicação na história, ainda precisa exorcizar os “fantasmas semânticos” da autoridade e da rigidez didática, os quais são inadequados à concepção moderna de ciência e de ensino.

2. A sistematização do conhecimento

Com o início da sistematização do conhecimento teórico, isto é, filosófico e científico, entre os gregos, antes ainda de uma distinção entre filosofia e ciência, começou-se igualmente delimitar as áreas de conhecimento. Basta uma atenta leitura da história do desenvolvimento do pensamento de Platão e Aristóteles, por exemplo, para encontrar neles os esboços não só das disciplinas filosóficas, mas também a formação de diversas ciências. Assim, mal delimitado o território, começa a “luta de classes” das disciplinas. Por motivos diversos, adiante explicitados, após a distinção e naturalmente a classificação, as “ciências”, e sua derivação, as “disciplinas”, em nome de uma sistematização do conhecimento acentuadamente autônoma, são levadas a esquecer suas origens. E a tradição, como diz Husserl, é o esquecimento das origens. No decorrer da história constituíram-se as ciências ou áreas de conhecimento e as chamadas disciplinas, mas se perdeu as razões de sua própria constituição.

O conhecimento produzido tende a se padronizar, uniformizar, como qualquer produto cultural, seja idéia, obra, comportamento ou costume. É possível afirmar, nesta perspectiva, que as ciências, primeiro, e as disciplinas como subdivisões dessas, em segundo lugar, surgem da necessidade de sistematizar, organizar e transmitir os conhecimentos de um determinado objeto. O movimento de institucionalização da disciplina, no sentido de unidade de conhecimento, por exemplo, História do Brasil, precisa ser conservado “vivo”, isto é, em equilíbrio entre as forças que o sustentam e que são, de um lado, a renovação e a atualização constante do conhecimento. As condições de possibilidade de uma disciplina para não se estagnar exigem um comportamento que põe a disciplina a serviço do estudo dos problemas, sem a supervalorizar por si mesma, sem transformá-la fim em si. Na prática, a disciplina deve ser substituída por programas de ensino, como em seguida analisaremos.

A disciplina, como movimento de institucionalização do conhecimento produzido, fundamenta-se em dois tipos de critérios: a) um de ordem lógica, epistemológica e filosófica no sentido mais amplo; b) outro de ordem político-administrativo. Estes critérios servem para mostrar que o conhecimento é ao mesmo tempo ministrado e também administrado. Por isso, o “crescei e multiplicai-vos” das disciplinas decorre das próprias condições racionais do conhecimento e igualmente de necessidades e interesses políticos administrativos.

Uma ilustração da aplicação destes critérios, predominando às vezes um, outras vezes outro, encontra-se nas denominações que distinguem ciências de espírito e ciências de natureza, ciências humanas e ciências exatas. Na realidade, nesse caso, os critérios não são rigorosamente nem epistemológicos e nem administrativos. Afinal, todas as ciências são humanas e todas perseguem o ideal do rigor lógico. Tais equívocos multiplicam-se quando o prestígio de algumas ciências e, conseqüentemente, de algumas disciplinas se impõe sobre outras. Esta luta de poder e prestígio faz com que em determinada época se estude mais Teologia, Humanidades e Direito, em outras se dê maior valor à Matemática, à Física ou, ainda, à Biologia. De fato, é uma pura ilusão pensar que hoje a formação tecnológica possa ser adquirida sem o estudo das ciências sociais. Em conclusão, essas classificações, apesar de episódicas, circunstanciais, além de desviarem o ensino que deveria voltar-se para os problemas da sociedade e de impedirem o entrecruzamento dos saberes, são marcos que sustentam a carreira dos professores, a estrutura dos cursos e da administração da escola em geral.

Essa complexidade, acrescida da multiplicação das disciplinas, por decorrência do progresso científico, da organização administrativa, dos interesses corporativistas das pessoas ligadas ao ensino e, sem dúvida, ainda por outros motivos que aqui não são mencionados, a interdisciplinaridade transformou-se o tema da moda. A palavra é usada em congressos, livros, artigos, programas de melhoria e qualificação do ensino, quase sempre como uma solução, quando na realidade ela aponta para uma “perturbação” na sistematização do conhecimento pedagógico. A interdisciplinaridade enquanto moda é o “sintoma” da doença que está vitimando as disciplinas: sua falta de atualização em relação aos resultados do homem e da sociedade. Neste sentido, a solução não está na relação apenas externa das disciplinas, na sua justaposição, mas antes de tudo na maneira de conceber a disciplina. O verdadeiro problema é a interdisciplinaridade.

3. A fragmentação do conhecimento

Já nos pré-socráticos encontramos vestígios da sistematização dos conhecimentos. Dito de um modo mais radical, esses indícios estão presentes nas tentativas de explicar, fundamentar e justificar os problemas que aparecem em torno das questões da “fysis”, do “logos”, do ser, do devir, da matéria, do movimento e do próprio conhecer. Em outras palavras, esses primeiros “cientistas” e especialmente Platão e Aristóteles, com seus sistemas de conhecimento, mostram que há uma relação entre os modelos de racionalidade e a setorização dos conhecimentos.

Nesta perspectiva histórica é necessário distinguir a formação das grandes áreas do conhecimento, ainda sem levar em conta a distinção atual entre filosofia e ciência, e a multiplicidade atual das disciplinas. Trata-se de pautar a passagem da formação das ciências para seu espraiamento em disciplinas e estas em programas de ensino. Esta é uma questão importante porque já não se fala de interdisciplinaridade, nem de intradisciplinaridade, mas de hipodisciplinaridade, isto é, de como de uma dada sistematização do conhecimento provêm outras sistematizações utilizadas para fins didáticos.

A ideia de que conhecimento específico “progride” (apesar de não se saber exatamente em que consiste esse “progresso” e como pode ser descrito) permite explicar, no campo pedagógico, o surgimento e a multiplicação de novas disciplinas, isto é, unidades de ensino. Em outros termos, algumas disciplinas novas são formadas pelos conhecimentos de outras que possuem características básicas. Entre os inúmeros exemplos, podemos destacar o caso da Psicolinguística, a qual só pode constituir-se com conhecimentos de Linguística e de Psicologia, as quais, por sua vez, pressupõem conhecimentos filosóficos de Lógica, de Metafísica, etc, e conhecimentos científicos de Gramática, de Física, de Fisiologia, de Sociologia, etc. A propósito, não se pode confundir Psicolinguística com Psicologia da Linguagem, enquanto disciplinas que resultam da pesquisa de fenômenos que envolvem conhecimentos de diversas ciências. Esse complexo de relações “verticais” entre as disciplinas pode ser denominado de hipodisciplinaridade (do prefixo grego “hypo”, abaixo). O debate sobre a interdisciplinaridade (do prefixo latino “inter”, posição intermediária, reciprocidade) não explicita, em geral, este tipo de relações na sistematização dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, o estudo das disciplinas básicas, as quais não devem ser confundidas com as ciências, apesar da impossibilidade de separá-las, é condição indispensável para a formação profissional. Assim, o engenheiro de qualquer especialidade, entre outros conhecimentos, precisa fundamentalmente dos conhecimentos matemáticos, físicos e químicos. O médico dos conhecimentos biológicos. O advogado dos conhecimentos

filosóficos, sociológicos, históricos, e assim por diante. Em outras palavras, o elenco das disciplinas que formam o currículo, até por imposição da legislação do ensino, é constituído por numerosas disciplinas que são aplicações dos conhecimentos de Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Economia, Sociologia, Psicologia e estudo de Línguas. Estes conhecimentos implicam distintas formas de conhecimentos, sem excluir nenhuma, especialmente no caso de ensino. E, ainda, por exemplo, quando se diz Matemática, compreende-se conhecimentos de geometria, de álgebra, etc, que nos permitiriam falar no plural, Matemáticas. Todavia, o essencial, para a presente abordagem, é o fato de disciplinas como Fisiologia Vegetal, Bioquímica, Fundamentos de Enfermagem, Elementos de Álgebra Linear, Resistência dos Materiais, Introdução à Estatística Econômica, Evolução das Artes Visuais, Cartografia, Análise do Discurso, Teoria do Serviço Social, Administração Financeira, Criminologia e muitas e muitas outras disciplinas, serem aplicações e extensões dos conhecimentos de outras disciplinas consideradas básicas.

Esta fragmentação dos conhecimentos acompanha o surgimento de novas profissões oferecidas pela escola ou universidade. E a multiplicação das disciplinas ocorre paralelamente à complexificação dos currículos e da administração acadêmica. A organização escolar ou universitária e a carreira dos professores estão diretamente ligadas à existência das disciplinas. Ingressa-se na escola como aluno ou professor para estudar ou lecionar uma ou mais disciplinas. Em vista desses aspectos político-administrativos, o acréscimo ou desdobramento de novas disciplinas é determinado por interesses particulares ou de grupos e não necessariamente por critérios epistemológicos. Afinal, criar ou mudar de lugar disciplinas significa mexer com pessoas, com recursos orçamentários, com políticas que interferem no funcionamento da instituição. Por isso, entre as diversas consequências resultantes disto, uma é a tendência de certas disciplinas fecharem-se sobre si mesmas, de fossilizarem-se. E, como é difícil transformar a disciplina, sua desatualização é compensada com a inclusão de nova disciplina. Por tudo isso, a organização curricular passa a ser o cavalo de batalha dos reformadores da educação, quando os problemas, em grande parte, poderiam ser resolvidos com a simples atualização dos programas de ensino. Este fenômeno situa-se num âmbito anterior à interdisciplinaridade. Trata-se, de fato, de algo que ocorre “dentro” da disciplina e, por isso, poderia ser chamado de intradisciplinaridade (o prefixo latino “intra” indica “dentro”).

Considerando, portanto, o que denomino de hipodisciplinaridade e de intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade ou é um terceiro nível do problema ou simplesmente os dois níveis anteriores devem ser subsumidos por ela. De pouco adianta a

justaposição de disciplinas, o que realmente se requer é a “integração progressiva dos sistemas conceituais”, como explica Guy O. Faure, embora esta observação nos coloque diante de um novo problema, o do método de investigação científica (cf. *A constituição da interdisciplinaridade*, In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 108: 5/8, jan./mar., 1992). O ensino não pode perder a perspectiva de que a produção científica possui como ponto de apoio a busca de solução de problemas, sejam eles graves em relação à sobrevivência do homem ou simplesmente especulativos. Copérnico, Kepler, Galileu, por exemplo, tinham como meta a solução dos problemas que os conhecimentos da época ofereciam. não se contentaram em reproduzir as definições e os argumentos da tradição sobre o mundo. Galileu precisou abandonar a ótica dos conhecimentos sistematizados, e feitos doutrina, para mostrar um universo diferente daquele que era concebido até então. Nisso, aliás, voltou-se de tal maneira para os problemas que inovou a própria metodologia de pesquisa, entretanto, sem se dar conta dos processos metodológicos e epistemológicos da nova física. Quem se dá conta disso é Descartes. Para ele não era suficiente a matematização da natureza. Mais importante são os procedimentos, o processo, implicado na quantificação do tratamento do mundo físico. Aliás, Galileu e Descartes são um exemplo histórico de duas atitudes comuns até hoje em relação ao método, o primeiro evitou o excesso de preocupação filosófica e metodológica separada dos problemas reais, o segundo, mais filósofo do que físico e matemático, assumiu a tarefa de pensar a fundamentação, a justificação e o método da ciência em geral. Por isso, adverte: “Se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas não deve escolher uma ciência particular: estão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pense apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquelas dificuldade da escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher. Em breve ficará espantado de ter feito progressos muito superiores aos de quantos se dedicam a estudos particulares e de ter obtido não só tudo o que os outros desejam, mas ainda coisas mais elevadas do que as que podem esperar” (cf. *Regras para a direcção do espírito*. Rio de Janeiro: Edições 70, p. 13).

Entretanto, este ideal de unidade que perpassa as ciências e, conseqüentemente, as disciplinas, não se concretiza. A fragmentação do conhecimento se dá na ciência, na separação entre as disciplinas e na própria organização acadêmica. Sob o enfoque de racionalidade da idade moderna e contemporânea não se pode esperar algo diferente em relação à ciência. Martin Heidegger, em 1929, ao ingressar na universidade de Freiburg, afirma em sua preleção: “Os domínios das ciências distam muito entre si. Radicalmente diversa é a maneira de tratarem seus objetos. Esta dispersa multiplicidade de disciplinas é hoje

ainda apenas mantida numa unidade, pela organização técnica de universidades e faculdades e conserva um significado pela fixação das finalidades práticas das especialidades. Em contraste, o enraizamento das ciências, em seu fundamento essencial, desapareceu completamente” (cf. *Que é metafísica?* São Paulo: Duas Cidades, 1969, p. 22).

Todos esses aspectos entrecruzam-se nos processos de sistematização do conhecimento e, sem dúvida, exigem um estudo histórico e sistemático muito mais profundo e abrangente. Entretanto, para concluir este item da presente abordagem, podemos destacar duas observações do pensamento heideggeriano: a) Nenhum ponto de vista das ciências (e também das disciplinas) possui hegemonia sobre o outro. A Física não é superior à História, nem a Matemática é mais rigorosa do que a Filologia, e assim por diante. Não se pode confundir “rigor” com “exatidão”. b) Todas as ciências enquanto tais referem-se ao mundo, à realidade, aproximam-se daquilo que é essencial em todas as coisas, isto é, buscam explicar o ente, e nisto são “conduzidas por um comportamento humano”. É o homem que faz a ciência.

4. Perguntas e soluções epistemológicas

O escoamento da produção científica nos estreitos limites didáticos e da especialização esbarra na “vontade” de reorganizar o conhecimento de outra maneira. Esta “vontade” lógica e epistemológica enfrenta dificuldades institucionais e psicológicas. Qualquer mudança nas disciplinas, além de problemas legais e administrativos, produz insegurança, ciúmes e outras conseqüências emocionais. Por isso, aparece como solução a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e até a transdisciplinaridade, pois estas “soluções” concentram seus esforços nas relações exteriores das disciplinas. Isto é tão obvio que não nos damos conta de que qualquer currículo possui estas características. E, assim, estamos novamente diante do problema da moda, a interdisciplinaridade.

Algumas perguntas podem identificar melhor o assunto. Qual a “solução” para resolver a ineficácia da distribuição dos conhecimentos em novas disciplinas? Como superar a contingência do confinamento dos conhecimentos em disciplinas? Como realizar a interdisciplinaridade, situados dentro de uma disciplina, sem cair no reducionismo? Como vencer o antagonismo e a falsa hierarquização entre as disciplinas?

Diante dessas e de outras perguntas, pode-se apontar a necessidade de examinar a questão num horizonte mais vasto. O recurso didático pode submeter o conhecimento a um conjunto de definições, distinções e classificações que esquecem outras operações mentais como, por exemplo, a introdução do contraditório, da argumentação, da destruição dos mitos pedagógicos e dos pré-conceitos. Em outros termos, o método interrogativo ou da

problematização dos conhecimentos, mesmo já sistematizados, considerando o contexto de sua produção e o contexto de sua aplicação na atualidade, direciona as disciplinas naturalmente umas para as outras. Nesse caso, a informação não é o essencial (muito menos em nossa época em que dispomos de recursos para armazenar e buscar novas informações com sofisticados meios tecnológicos), o essencial é o comportamento que aluno e professor assumem em relação à informação, em situações reais e que requerem respostas objetivas.

Estas mudanças no comportamento pedagógico têm íntima relação com as propostas epistemológicas e metodológicas. Se de um lado, é questionável o retorno ao ideal grego e medieval de um saber unitário e universal, por outro lado, podemos mencionar as atuais tentativas de busca de unidade, fundamentação, justificação de formas racionais e de procedimentos metodológicos. Sem dúvida, a ciência não só se distingue da filosofia, como ambas desenvolveram-se historicamente numa complexa relação de dependência e independência. Hoje, é preciso atualizar estas relações acompanhando os progressos da ciência e o exercício crítico e interpretativo da filosofia. Se numa perspectiva histórica a ciência é uma espécie de produto da filosofia, numa visão sistemática e atualizada, a ciência põe certos problemas à filosofia. Para ilustrar isto, podemos aqui mencionar a concepção de realidade imóvel, fixista, que nos foi dada pela recepção histórica da ontologia greco e medieval. Basta, por ora, registrar que esta concepção do real não corresponde e até é um empecilho para a pesquisa científica atual.

Feitas essas ressalvas, a destruição do modo de conceber a sistematização dos conhecimentos, através das disciplinas tradicionais, tem relação com um novo enfoque na maneira de ver as coisas, o mundo, os problemas e com o modo de entender o conhecimento. Nestas considerações entrecruzam-se o metodológico (procedimentos e técnicas), o epistemológico (concepção de ciência) e filosófico (o exame daquilo que Habermas evoca com o título a unidade da razão na multiplicidade de suas vozes ou, em outras palavras, o contexto de justificação e legitimação do conhecimento científico). Dito em outros termos, e numa dimensão prática, a organização e a utilização das disciplinas não correspondem aos avanços da ciência e nem da filosofia.

A tentativa de atualização da reflexão filosófica sobre a ciência pode ser percebida em diversas interpretações e propostas que procuram uma base segura e objetiva para o conhecimento. Podemos, entre outras, enumerar algumas: a) o modelo epistemológico da Escola de Viena que elegera como referência exemplar a lógica, a matemática e a física; b) o modelo fenomenológico de Husserl com suas diversas aplicações nas diferentes ciências e disciplinas; c) o modelo formalista e os diversos tipos de estruturalismos; d) o modelo crítico

da Escola de Frankfurt com sua teoria da ação interdisciplinar; e) o modelo crítico de Popper; f) o modelo histórico e construtivista de Kuhn, Piaget, Maturana e outros; g) o modelo da teoria dos sistemas em suas diversas formulações; h) o modelo funcionalista; o modelo de uma racionalidade que rompe a divisão entre as formas do conhecimento, ainda não elaborado, apesar de presente em diversos cientistas e filósofos.

Essas propostas metodológicas e epistemológicas, e outras, como a hermenêutica não citada acima, pressupõem uma definição do conceito de disciplina, removendo suas funções de controle pedagógico e político do conhecimento. Também se coloca com essas propostas a questão de pretensão de validade e legitimidade da tarefa de sistematizar, organizar e comunicar os conhecimentos. Acrescenta-se, igualmente, aos problemas pedagógicos ligados à produção do conhecimento científico um específico sentido do comportamento ético do professor e do aluno.

5. Uma possível conclusão

A intenção de “diálogo” entre as áreas de conhecimento, ciências e disciplinas, através da justaposição de “conteúdos” de conhecimentos produzidos e através de trabalho associado de professores, tem sua importância, mas não resolve os verdadeiros problemas apontados pela necessidade da interdisciplinaridade. As aproximações externas sempre permanecem como condições secundárias. A questão reside nas origens e nos processos de sistematização, organização e comunicação do conhecimento para fins pedagógicos. O conhecimento científico não pode perder suas características na passagem para o plano pedagógico. O recurso mais adequado é o da salvação das disciplinas através de programas de ensino adequados, quando não é possível eliminar a rigidez da disciplina. E o programa de ensino pode integrar os conhecimentos começando por suas bases epistemológicas e metodológicas, isto é, o ato de conhecer, como o ato de ensinar ou de aprender, implica inúmeros aspectos tais como o lógico, o ético, o social, o político, o econômico, o estético, etc. As passagens do sensível para o inteligível realizam-se através de graus e níveis difíceis de verificar. Deste modo o programa de ensino, podendo mesmo oferecer créditos para uma ou mais disciplinas, podendo ser ministrado por um ou mais professores, além de permitir flexibilidade acadêmica e administrativa, permite revisão de conceitos e procedimentos capazes de integrar conhecimentos científicos de diferentes áreas.

Toda estrutura curricular é interdisciplinar e a própria organização universitária tem bases interdisciplinares, no entanto, constatamos o distanciamento entre as disciplinas e as conseqüências desta separação, “sintomas” que se revelam insistentemente com a busca da

interdisciplinaridade. Inúmeras tentativas de solução são apresentadas. Algumas acabam transformando-se numa nova disciplina. Mas, entre as propostas que procuram resolver o problema de modo radical, atingindo as raízes, os fundamentos, podemos destacar o professor Silvio Paulo Botomé, nos Cursos de Mestrado e Doutorado, do acordo UFSC/UFSCar, atualmente sendo implantada e realizada na Universidade de Caxias do Sul, com todo o cuidado crítico e também com a coragem de enfrentar os preconceitos tradicionais. Nesta proposta, professores e alunos provenientes de diversas especializações, procuram resolver problemas de ensino, pesquisa e administração científica e universitária, numa revisão dialética dos mundos conceituais e das diferentes maneiras de investigar os objetos.

Afinal, não se escapa da prisão da disciplina saltando seus muros, mas derrubando seus falsos limites territoriais, sejam eles de natureza filosófica, epistemológica, metodológica e linguística ou simples convenções da prática acadêmica e burocrática. Por isso, resumindo o que foi dito, pode mos citar Popper, quando afirma: “A ideia de que a física, a biologia e a arqueologia existem por si mesmas, como campos de estudo ou “disciplinas” distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acreditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência administrativa (como a organização do ensino e do corpo docente), em parte as teorias que formulamos para solucionar nossos problemas têm a tendência de se desenvolver sob a forma de sistemas unificados” (cf. Popper, K. R. *Conjecturas e refutações*. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Editora UnB, s/d, p. 95-96). Sem negar que muitos problemas “pertencem” de alguma forma a uma das disciplinas tradicionais, Popper mostra que se deve estudar problemas e não disciplinas. Programas de ensino atualizados, coerentes e corajosas podem concretizar, ao menos em parte, os objetivos apontados no decorrer deste trabalho. Objetivos que os defensores da interdisciplinaridade pretendem alcançar.

Caxias do Sul, 15 de maio de 1993.