

**EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR E FORMAÇÃO INTERPROFISSIONAL:
DESAFIOS PARA A AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA ¹**

Naomar de Almeida Filho²

Em *A universidade e a vida atual*, Renato Janine Ribeiro (2015) comenta que a educação universitária precisa ser incluir em seu repertório formativo a abertura dos sujeitos a mudanças radicais porque, quando os nossos atuais estudantes, no futuro, estiverem exercendo sua vida profissional, muitas profissões, ocupações e atividades que são importantes hoje, terão desaparecido. Na apresentação da sua reedição, escrevi:

Um de seus argumentos mais impactantes nos adverte que hoje, na universidade, formamos sujeitos para um amanhã que ainda não existe, usando modelos, métodos e conteúdos de um ontem que já não vigora. Em suma, a universidade não segue o passo do mundo.

Proponho nesta oportunidade uma reflexão específica sobre essa questão, introduzindo um “termo-valise” na complexa equação dos desafios à formação universitária no mundo contemporâneo: a inter-trans-profissionalidade. Com isso pretendo, dentro dos meus limites, construir um argumento em favor da “convivência criativa” como estratégia de formação de sujeitos de conhecimento mais críticos de si e de seus mundos possíveis. Em outras palavras, sujeitos emancipados e, dessa maneira, conscientes de seu papel histórico em projetos sociais, políticos e epistemológicos coletivos.

A metáfora do conhecimento empacotado em caixas ou caixinhas tipicamente se expressa de duas maneiras. Por um lado, campos disciplinares de pesquisa são concebidos e organizados como se fossem dispositivos (ou, pior, recipientes) para armazenagem de conhecimento sabido (e “comprovado”, ainda que provisoriamente, por supostas “evidências científicas”). Na formação universitária clássica, disciplinas científicas de fato e de direito se estruturam como caixinhas. Para a organização do conhecimento, essas caixinhas revelaram certa eficácia em um momento de grande relevância na história, correspondente ao nascimento das ciências modernas. A outra maneira, mais pragmática, ocorre em campos de conhecimento e de formação profissional que utilizam a estratégia de recorte do conhecimento pela estrutura, organização ou territorialização do objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, caixinhas simbolicamente guardam partes separadas de um todo, preparadas para serem estudadas em isolamento.

Essas duas formas de constituição das caixinhas constituem modos típicos de organização do conhecimento. O primeiro deles tem uma base epistemológica relativamente mais bem fundamentada, na medida em que segue matrizes e padrões comuns às disciplinas científicas. Por exemplo, na Medicina, a citologia é uma aplicação da biologia celular ao organismo humano, a parasitologia é um capítulo da zoologia de invertebrados de interesse para a nosologia de humanos. O outro formato

¹ - Texto preparado como subsídio para a Mesa-Redonda *Formação do Estudante Universitário para o Protagonismo e a Autonomia: Desafios para Transformação do Ensino Superior Brasileiro*. 69ª Reunião Anual da SBPC, UFMG, Belo Horizonte/MG, 19/7/2017.

² - Professor Titular de Epidemiologia, Instituto de Saúde Coletiva da UFBA. Reitor pro-tempore da Universidade Federal do Sul da Bahia. Pesquisador 1-A do CNPq.

tem um estatuto epistemológico mais problemático porque, por exemplo, carece de sentido lógico ou heurístico a operação de fragmentar um organismo vivo ou um corpo íntegro, isolando suas partes ou componentes, como estratégia prioritária para compreendê-lo. Isto seria um subcartesianismo vulgar que o próprio Descartes jamais endossaria.

Não obstante, nas sociedades contemporâneas, a formação dos sujeitos e sua socialização como profissionais tem se realizado com base em “recortes disciplinares” desse tipo, a prática profissional de sujeitos formados dessa maneira certamente se fará dentro desse modo de compreender a realidade: mediante operações de recorte, fragmentação e isolamento. No caso da formação daqueles que se tornarão agentes de intervenção sobre a saúde, o exemplo mais completo talvez seja o das famosas especialidades médicas. Algumas dessas especialidades, na verdade, constituem combinações de caixinhas dentro de caixas, dentro de caixas ainda maiores.

Esse modo de compreensão torna-se problemático quando a questão principal deixa de ser organizar o conhecimento para sujeitos que aprendiam em livros e aulas e passou a ser como formar sujeitos diretamente para as práticas concretas no mundo real. Com isso, a complexidade dos objetos de saberes e práticas – físico-químicos, biológicos ou sociais, como o ser humano – não encontrava respaldo nas “caixinhas”, na pobreza da fragmentação disciplinar, nos recortes de territorialização ou mesmo na segmentação de fenômenos de acordo com planos de ocorrência definidos por algum tipo de espectro sensorial.

No mundo ocidental, em momentos recentes de sua história, as práticas de produção do trabalho social se organizaram com base em profissões hierarquizadas, espaços de poder e territórios de atuação. A cada territorialidade, uma profissão; aos recortes e especificidades das práticas, as disciplinas; para cada disciplina, uma especialidade. De qualquer modo, trata-se de uma cena complexa, muito diversificada e de difícil avaliação (e compreensão) em sua totalidade.

Em muitas partes do mundo, tem-se avançado em programas inovadores de formação interdisciplinar. Porém, mesmo nos programas de formação que se mostram avançados em relação aos mais convencionais, a lógica dos recortes encontra-se presente e atuante. Os cursos convencionais caracterizam-se pela fragmentação do objeto de conhecimento e se organizam inclusive por uma hierarquia de profissões, resultando em formações praticamente exclusivas. Assim, por exemplo, se alguém ingressa em um curso de medicina, torna-se acadêmico de medicina desde o primeiro dia. Obter essa atribuição simbólica ou receber essa identidade pré-profissional qualifica de um modo específico, mas nem sempre positivo, todo o seu percurso de aprendizagem. Por mais convivência que exista ou articulação curricular que se produza artificialmente, não há inter-profissionalidade possível nesse modelo de formação, muito menos trans-disciplinaridade.

No campo da educação superior, promover práticas pedagógicas baseadas na trans-disciplinaridade, no limite, poderá abrir espaços para a inter-profissionalidade como modelo de formação. Nesse modelo, é possível se operar o processo de ensino-aprendizagem a partir de competências e conhecimentos articulados em problemas e projetos, definidos nas diferentes profissões em relação a saberes e práticas que se constituem de modo específico para cada uma dessas dimensões, tanto no processo de formação como também no âmbito das práticas. Devemos pensar menos numa grade curricular fixa e resistente a mudanças e mais em matrizes de competências múltiplas e mutantes, ajustáveis a realidades novas. Isso porque, quando dizemos algo sobre

problemas do mundo real, seus determinantes e seus efeitos, na verdade aí estamos embutindo uma série de estratégias de aproximação, definição e intervenção em objetos particulares (e mutáveis) de saberes e práticas.

No caso da universidade brasileira, com forte herança da matriz cultural europeia, a intervenção terminou se construindo como exclusividade de categorias profissionais que conquistaram esse monopólio respaldado politicamente e legislativamente nas revoluções e reformas do início do Século XIX. Isso justificou, de alguma forma, a emergência de um modo exclusivo e separado de formação desses sujeitos “especiais”, em alguns países regulados por um processo legislativo quase autônomo em relação aos processos civis em geral. Esse modelo disciplinar não pode admitir qualquer forma de inter-profissionalidade como modelo de formação. Além disso, a gradação de nível de profundidade (ou especificidade) da intervenção leva a organizar, nos diferentes modelos de formação profissional, currículos padronizados e fixos e programas de formação convergentes para especialidades.

Temos então um enorme desafio: como construir modelos de formação e, em seguida, modelos de realização das práticas que, de alguma forma, contestem criticamente e, se possível, transgridam esse modo de organização, visando responder às necessidades da realidade social? Ainda há uma questão muito complexa que é o desenvolvimento tecnológico baseado naquele modelo convencional. Como aplicar tudo isso para um modelo transformado? Na minha opinião, essa é uma questão sequer formulada, menos ainda esclarecida.

Acrescento agora um terceiro elemento à questão proposta: a inovação tecnológica. É preciso uma abordagem mais ampla acerca da formação profissional do ponto de vista de uso das tecnologias. Hoje experimentamos uma transição muito rápida, quase não há condição de mensurar os efeitos da presença massiva das tecnologias, de uso cada vez mais corriqueiro, com equipamentos e processos que têm grau de complexidade muito grande e que são geridos não mais numa lógica de valor medido em tempo e energia, e sim com base em conhecimento incorporado. O elemento mais fundamental desse processo de produção é o conhecimento embutido nessa tecnologia dita embarcada, mas também no mecanismo de controle das máquinas, que é a programação. A programação se torna então um elemento a ser agregado à constituição do valor que não mais usa regras do capitalismo industrial.

No capítulo V de *O Capital*, Marx analisa a decomposição do processo de trabalho com base no processo de produção definido dessa maneira. Vejamos um telefone celular. Na constituição de seu valor e daí seu preço, o custo do material empregado é mínimo; o tempo utilizado para fazer essa maquininha é pouco também, até porque todo o processo miniaturizado está praticamente fora do alcance da capacidade manual humana e por isso é automatizado. Esta forma de agregação do valor à mercadoria é totalmente distinta da forma clássica porque o processador que opera este equipamento custou muito pouco do ponto de vista da sua materialidade, porque é minúsculo e foi fabricado por quase total automação e seu sistema operacional e aplicativos não têm materialidade alguma. Estamos neste momento, neste mundo, em uma transição da qual não sabemos os efeitos, mas que começa com velocidade, intensidade e alcance muito grandes, trazendo inclusive um componente social inesperado: a desigualdade de acesso dos sujeitos aos usos e benefícios de produtos dessa natureza que também não dá para ser medida pelos mesmos padrões e parâmetros do modo clássico de produção.

Penso que a formação universitária deve incluir uma competência tecnológica mais potente e crítica, porque se não for assim, nós teremos o mais perverso uso do conceito

de equipe que é alguém ser detentor de um modo de fazer que se torna poder na relação com os outros. Nesse sentido, um domínio mínimo sobre fundamentos da lógica de programação já deveria fazer parte da necessidade dos sujeitos que se apresentam à formação. Por exemplo: o conceito de algoritmo; ninguém precisa ser um grande programador para entender o conceito de algoritmo e aplicar essa compreensão à crítica dos processos de prestação dos serviços, dos procedimentos de intervenção, do uso de equipamentos, bem como dos próprios processos de formação.

Em conclusão, e para responder diretamente à questão formulada, diria que o profissional do futuro deve ser capaz de aplicar modos matriciais de organização e articulação do conhecimento desde o início de sua prática da formação. Isso implica não somente conhecer e apreciar, mas também praticar a interdisciplinaridade, a fim de transgredir e superar modos antiquados de formação e prática profissionais, mesmo respeitando, num plano tático, regras externas do processo de formação. Além disso, juntamente com uma consciência clara e mais crítica da implicação social dos processos de produção de bens e serviços, dominando formas de aplicação das tecnologias; e tudo isso agregado a uma competência de uso efetivo dos saberes, práticas e técnicas. Trata-se enfim da competência de como aplicar inovação no máximo da sua eficácia e eficiência, fazendo dessa eficácia, efetividade visando a transformação sustentável. Uma compreensão mais realista do papel da tecnologia nos processos e efeitos da formação contribuirá para que se formem sujeitos críticos na aplicação e na incorporação do conhecimento. Conhecimento não necessariamente internalizado, ou seja, dominado pelos sujeitos numa base cumulativa de memorização; e sim como domínio dos processos de acesso e de manejo dessas aplicações e suas implicações, por exemplo, no diálogo com outros saberes e práticas não científicas.

O principal desdobramento dessa questão, para o que nos interessa, é que os modos convencionais de incorporação do conhecimento mediante processos educacionais para desenvolvimento de competências e habilidades com base em conteúdos, na minha opinião, estão superados. Em vez de se desenvolver modos de compreensão de modelos e resolução de problemas, ainda se promove memorização e aprendizado de pautas fixas de intervenção, numa perspectiva consolidada em suas diretrizes metodológicas no início do Século XIX. A competência de dominar essas pautas fixas de intervenção pode ser realizada automatizando processos para memorização de informação, bastando para isso saber como acionar mecanismos tecnológicos de acesso à informação. Este momento exige uma pedagogia nova, completamente distinta daquela que formou a geração anterior, a nossa geração.