

INTERDISCIPLINARIDADE: SIGNIFICANDO O TRABALHO ESCOLAR EM CONTEXTOS METROPOLITANOS

INTERDISCIPLINARITY: DEALING WITH THE MEANING OF SCHOOL WORK IN METROPOLITAN
CONTEXTS

Julio Gomes Almeida

Doutor em Educação pela USP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

Programa de Mestrado em Educação
Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)
São Paulo – SP – Brasil

Endereço:

Rua Água Rasa, 83 – ap. 113
Vila Regente Feijó – São Paulo – SP
CEP 03343010

E-mail:

gomes_almeida@uol.com.br

RESUMO

Este estudo discute a contribuição do movimento interdisciplinar para a formação continuada dos educadores com vistas à construção de significado para o trabalho docente em contextos organizacionais complexos como os contextos metropolitanos. Questiona um modelo de escola que se organiza a partir de demandas externas aos estudantes e propõe uma educação que considere as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho e do estudo, como forma de construção de significado para o trabalho por parte do professor e para o estudo por parte do aluno. Além de considerar essas dimensões do trabalho e do estudo, a escola precisa ampliar seu esforço de formação para além dos professores, de modo que atinja a todos os trabalhadores da unidade e ampliar seu currículo para além dos próprios muros de modo que abrace as demandas do território. O movimento interdisciplinar vem contribuindo bastante para a humanização das relações que se estabelecem no cotidiano da escola e tem promovido inclusão de outros sujeitos e espaços, além daqueles tradicionalmente envolvidos no processo educativo.

PALAVRAS CHAVE: Interdisciplinaridade. Educação. Metrópole.

ABSTRACT

This study discusses the contribution of the interdisciplinary movement to the continuing education of teachers with regard to the construction of meaning for the teaching profession in a complex organizational environment, such as metropolitan contexts. It questions the school model that is based on the external demands of the students, and proposes an education that considers the objective and subjective demands of teaching and studying, as a way of giving meaning to the work of teachers and students. Beyond the dimensions of studying and teaching, the school needs to widen its educational efforts to involve not only the teachers, but all the members of the institution, and to broaden its curriculum beyond its own walls, according to the local requirements/circumstances. The interdisciplinary movement can therefore make a major contribution to creating a more human environment in the day-to-day school life, by including other subjects and activities from those traditionally included in the educational process.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Education. Metropolitan.

INTRODUÇÃO

Este artigo situa-se no quadro das discussões acerca da formação de professores e tem como perspectiva discutir a contribuição dos estudos sobre a interdisciplinaridade para o desenvolvimento de uma proposta de formação de educadores em ambientes organizacionais. Funda-se no contexto teórico da cultura das organizações com ênfase na noção de complexidade e nos estudos do campo educacional, sobretudo aqueles relacionados à formação de professores e à interdisciplinaridade.

As reflexões, que venho realizando como pesquisador e profissional de educação que atua em escolas da rede pública municipal, indicam que as práticas desenvolvidas no cotidiano da instituição escolar, em muitos casos, têm tomado como referência a realidade externa aos jovens que a escola tem a responsabilidade de educar. Isto tem contribuído para a criação de certo descrédito por parte destes jovens com relação às reais possibilidades da escola cumprir aquilo que promete. Esse descompasso tem levado muitos jovens a não aderirem ao que lhes é proposto pela escola, potencializando nos professores a sensação de frustração profissional.

Ultimamente, vem sendo apontado como caminho para a escola a orientação das atividades curriculares para desenvolvimento local, com o desenvolvimento destas atividades em uma perspectiva interdisciplinar. Ganha força a necessidade de a escola voltar-se para o território onde está inserida, com a finalidade de identificar quais são as expectativas da comunidade com relação à melhoria da qualidade de vida humana e qual a contribuição que a escola pode oferecer.

Com objetivo de contribuir com esta discussão, neste artigo, apresento inicial e brevemente um panorama do cenário atual e, em seguida, um estudo sobre a questão organizacional, para então chegar aos movimentos de renovação da escola, entre eles o movimento interdisciplinar. Assim, pretendo identificar a contribuição destes movimentos no sentido de humanizar as relações que se estabelecem no cotidiano da escola, visando colaborar para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que seja significativo.

Tenho observado, no acompanhamento a algumas escolas da rede pública municipal de São Paulo, que um dos pesos grandes no cotidiano de muitos educadores é a falta de percepção de significado para o seu trabalho. O trabalho parece uma imposição sem outro significado, além da remuneração que cada um recebe no final do mês, não se constituindo uma fonte de realização pessoal. Neste sentido, coloca-se a necessidade de um processo que leve os educadores a reencontrarem um significado para o exercício da docência em um contexto marcado pela precariedade das condições de trabalho do professor e pela expressiva crise de valores que marca a sociedade atual.

Estudos recentes têm evidenciado que um modelo de escola voltado exclusivamente para a preparação para o mercado de trabalho vem se tornando cada vez mais distante das necessidades das comunidades mais carentes, sobretudo aquelas que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos ou em outros contextos sociais de grande precariedade e vulnerabilidade social. Ao refletir sobre o ser professor nos contextos complexos como as grandes metrópoles, Silva, in Benzatti, Nhoque & Almeida et al. (Org.) (2008), assim se manifesta:

Com a existência de um contingente migratório e uma pluralidade cultural sempre crescentes, cabe, cada vez mais, a escola, exercer um papel de criadora de um espaço de diálogo e convivência entre as diversas perspectivas com que as crianças e jovens chegam a ser educados e que retratam, também, a realidade social do país. (SILVA in BENZATTI, NHOQUE & ALMEIDA et al., 2008, p.23).

Para esse autor, a escola precisa refletir sobre o seu papel, uma vez que os jovens que chegam a ela nem sempre comungam dos mesmos valores e ideais dos educadores, conforme podemos entender do trecho seguinte:

A escola não basta mais ser informadora, distribuidora de conhecimento a uma geração jovem que nem sempre comunga dos mesmos valores e ideais dos educadores. Há de se buscar a contribuição de identidades capazes de promover uma convivência respeitosa e produtiva, nas quais o outro possa sentir-se semelhante e, sem medo, procurar viver em conjunto. (SILVA in BENZATTI, NHOQUE & ALMEIDA et al., 2008, p.23)

Refletindo ainda sobre o modelo atual de escola, Dowbor (2006) apresenta exemplos de escolas que consideram fortemente em seus currículos as características e as potencialidades locais e propõe uma escola que vincule as atividades curriculares às possibilidades de desenvolvimento do território onde está inserida. Acredita o autor que será possível formar pessoas capazes de tomar nas mãos o destino próprio e de sua comunidade.

É fundamental, em um momento que tanto se estuda e se pesquisa sobre qualidade da educação, que sejam postas em discussão não apenas as questões relacionadas à aprendizagem, mas também a noção de qualidade e a orientação do currículo escolar. Muitas vezes, as escolas estão inseridas em territórios com alto potencial econômico decorrente de riquezas naturais e culturais e que não são consideradas pelos currículos escolares, que continuam voltados para realidades externas e distantes do alcance das pessoas. A desconsideração das potencialidades locais e do direcionamento da educação para o desenvolvimento do território - quer se trate de uma região metropolitana ou rural - tem contribuído para a esterilidade da ação educativa. Dessa forma, os esforços empreendidos com o fim de interferir no cotidiano da escola pouco ou nenhum resultado vêm alcançando.

Parece necessária a construção de parâmetros de qualidade para as unidades e os sistemas de ensino de modo a contemplar não apenas o desempenho individual dos seus alunos em processos de avaliação externos, mas que também valorizem a contribuição da unidade escolar e de seus alunos na mudança de perspectiva das pessoas que vivem no território. Assim, será possível colocar em discussão os fatores que são indicados como causa da má qualidade, em muitos casos, utilizada para atacar a escola pública.

Os fatores indicados como justificativa para a baixa qualidade do ensino oferecido às crianças que frequentam a rede pública na Cidade de São Paulo são vários. Um deles é a formação insuficiente ou inadequada dos professores. Essa constatação não é diferente daquela que ocorre em outros sistemas e que vem mobilizando diversas sociedades. Em decorrência deste fato, a formação dos professores tem sido tema recorrente na preocupação de amplos setores da sociedade. Estudiosos e pesquisadores do campo da formação de professores, gestores e pessoas interessadas pelos rumos da educação concordam que a formação inicial não é suficiente, quer pela qualidade precária dos cursos de graduação, quer pela dinâmica da sociedade.

Embora o nosso modelo de escola não venha cumprindo os objetivos para ele colocados pela sociedade, e sofra diariamente duras críticas por isso, a organização educativa continua sendo uma presença desejável nos diversos contextos sociais.

Chega parecer um paradoxo: de um lado uma multidão de profissionais que não vê significado no trabalho que executam e outra de alunos que não vê significado naquilo que aprendem atuando em uma instituição que ainda goza de muito prestígio no seio da sociedade. Neste sentido, pareceu-me importante compreender o contexto organizacional no qual a escola está inserida, para então discutir até mesmo algumas dificuldades que se tem encontrado no seu processo de renovação.

O exame da noção de organização levou-me imediatamente a constatar que esta é uma noção complexa e que, apesar de muito estudada, não se tem uma definição de seus processos aceitas por todos. Contudo a busca de respostas para os desafios que se manifestam, tanto no interior das organizações, quanto na relação destas com a sociedade em geral, produziu grande quantidade de respostas que hoje constituem um referencial bastante amplo e rico sobre o assunto.

Examinado o acervo de conhecimento sobre a organização, foi possível constatar que esta noção, em todo seu percurso, vem sendo acompanhada de dois problemas em torno dos quais os teóricos muito têm discutido. O primeiro está relacionado com a questão do poder, afinal é necessário esclarecer quem manda e quem obedece. O segundo relaciona-se com a execução da tarefa; é necessário definir quem faz o quê. Essa combinação gera uma estrutura e uma cultura organizacionais que precisam ser consideradas nos processos de formação e de intervenção nas organizações e, sobretudo, nas escolares.

Almeida (2003) mostra que o vivido tem sido excluído da maior parte das teorias elaboradas sobre o assunto, uma vez que estas privilegiam a estrutura em detrimento da cultura organizacional. Quando a cultura é considerada, geralmente, é em sua dimensão instrumental, ficando de fora os aspectos que exigem uma abertura para o novo, para o imprevisto. Isso acontece porque o contexto da criação destas teorias é a modernidade, cujo projeto, entre outras coisas, busca ordem, continuidade, previsibilidade, determinismo, etc.

A implementação dos sistemas políticos e econômicos que marcam a Modernidade, impulsionada na Europa a partir do século XVIII, expressa a lógica clássica na medida em que busca a adaptação dos indivíduos às normas e aos modelos sociais adequados aos ideais de eficácia e economia que constituem a base do produtivismo e do progresso, desconsiderando ou mesmo combatendo aquilo que não pode ser reduzido aos princípios da ordem da economia e da eficácia.

Morin (2001) mostra que, segundo esta lógica, há uma identificação entre o real e o racional, o calculável. Assim, tudo que não pode ser abarcado pela razão deve ser excluído do processo organizacional. Desta forma, não há lugar para a desordem, para a subjetividade. A razão tornou-se, como assinala este autor, o mito unificador do saber, da ética e da política. A vida passa a ser entendida como um instrumento da economia burguesa que exige da sociedade organização ordeira e harmônica.

Embora as teorias oriundas desta concepção enfatizem a educação como fator de equalização social, na prática, privilegiam a adaptação dos indivíduos às normas, aos modelos sociais e aos ideais de produtivismo e de progresso. Assim entendida, a escola funciona como mecanismo de controle social, na medida em que tem como função garantir a hegemonia da classe dominante por meio da preservação, criação e divulgação do saber e da cultura oficiais. Para cumprir estes objetivos, ela se organiza burocraticamente de modo a agir como aparelho de reprodução de ordem, exercendo assim as funções sociocultural, política e econômica determinadas pela sociedade na qual está inserida.

Admite-se que, respeitados os princípios de liberdade, de igualdade e de individualidade, a sociedade possa oferecer, por meio da escola, oportunidades educacionais iguais para todos, independentemente das classes sociais a que pertencem. A escola teria, portanto, uma função homogenizadora, na medida em que garanta a integração de todos os indivíduos na sociedade e nas organizações e, conseqüentemente, o consenso e o equilíbrio necessários à manutenção da sociedade tal como é concebida a partir do ideário liberal. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 65).

Sanchez Teixeira (1987) assinala que, a partir de uma crítica ao pensamento liberal, algumas tendências progressistas passam a denunciar a organização educativa como reprodutora das desigualdades sociais e como mecanismo de controle social. Embora tais tendências tenham o mérito de por em evidência o fato de a escola estar comprometida com a classe dominante, pareciam apontar para certo imobilismo. Todavia sugeriram outras correntes no seio do movimento progressista, enfatizando o papel político da educação e propondo uma nova função para a organização educativa. Assim, de mera reprodutora, a escola passaria a instrumento útil ao processo de transformação social, contribuindo para reduzir ou eliminar as igualdades existentes.

Considerando o processo social como um jogo de forças antagônicas, e a contradição e a luta entre os diversos grupos sociais como fatores de transformação social, essas teorias privilegiam as relações sociais que ocorrem no interior da escola, tendo em vista o desvelamento das relações sociais opressivas existentes numa sociedade de classe. (SANCHEZ TEIXEIRA, 1990, p. 74).

Olhar para organização privilegiando um dos lados é assumir uma perspectiva muito limitada. Trata-se de uma maneira de olhar que busca a homogeneização e esta não é possível, pois mesmo quando está inserida em um sistema altamente burocratizado, a Unidade Escolar comporta uma dimensão de autonomia e não pode ser reduzida a seus aspectos estruturais e aparatos legais. As vivências cotidianas – o lado de sombra – podem ser recalcadas, mas não excluídas.

O polo das vivências organizacionais é o lugar da possibilidade do novo, do imprevisto da álea, da desordem, dos conceitos desvalorizados no dicionário científico da racionalidade moderna. A organização educativa, embora considerada produto de determinantes históricas e políticas, um mecanismo para perpetuar a dominação (ALMEIDA, 2003), é também um lugar de encontro de pessoas concretas. Estes encontros constroem vínculos e definem objetivos significativos para suas vidas, cujas histórias se desenrolam neste universo organizacional.

INTERDISCIPLINARIDADE: O ENCONTRO DE UM SIGNIFICADO PARA O TRABALHO)

Uma das conseqüências das décadas de domínio da racionalidade técnica foi a fragmentação do conhecimento e a redução do trabalho humano a um instrumento de produção de lucro, do qual a maior parte era expropriada.

Essa lógica atingiu não apenas o trabalho produtivo, mas também a arte, a educação, enfim, todas as manifestações da vida. Sendo a escola uma organização cujo objetivo principal é inserir os jovens na cultura, a preocupação em organizá-la de modo a reproduzir a vida social a acompanha desde o seu surgimento.

É a partir da crítica ao modelo de escola fundado no paradigma da racionalidade técnica que surgem os diversos movimentos de renovação, entre eles o movimento interdisciplinar. Surge a preocupação de não mais restringir o conhecimento ao domínio de uma área específica, mas reconhecer que o saber de uma área se articula com outros saberes e práticas sociais, tornando flexíveis as fronteiras entre as disciplinas. Na escola, sobretudo na educação básica, esta perspectiva se apresenta como muito importante na medida em que coloca para escola a responsabilidade pela reunificação do conhecimento.

Outra demanda a atingir a escola de ensino básico e aos adolescentes que nela atuam foi o movimento pela reunificação do conhecimento: a crítica a disciplinarização do conhecimento questiona os docentes sobre a necessidade de encontrarem abordagens de ensino que ofereçam aos educandos uma visão mais ampla e global dos fenômenos estudados. Não compete mais ao aluno efetuar a unidade do conhecimento mediante unicamente seu próprio esforço: a escola, através de seus docentes, deve oferecer aos alunos um conhecimento interdisciplinar, com a contribuição das diferentes disciplinas para uma perspectiva globalizante. (SILVA, 1999, p. 68).

Podemos considerar um marco importante do movimento interdisciplinar o projeto apresentado a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) por Georges Gusdorf, em 1961, discutindo o contexto de ensino e pesquisa no qual se constituiu o movimento interdisciplinar (GIESBRECHT, 2005) nos situa com relação ao seu surgimento.

Apesar de fundamental, a iniciativa do grupo patrocinado pela OECD não foi a única neste período. De acordo com Fazenda (1995), já em 1961, Georges Gusdorf apresentou à Unesco um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, cujo objetivo se pautava na reunião de um grupo de cientistas, de reconhecida notoriedade, que pudesse trabalhar a partir de uma convergência orientada para a diminuição das distâncias teóricas nas ciências humanas. Este projeto, no entanto, fora publicado apenas em 1967, pela Universidade de Estraburgo, com o título de *Lês sciences de l'homme sont dès sciences humaines* (GUSDORF apud FAZENDA, 1995).

Fazenda comenta também que George Gusdorf foi responsável por popularizar a 'totalidade', tema por excelência de seus principais trabalhos, como uma categoria fundante nas discussões sobre interdisciplinaridade daquele momento. Categoria essa que, ainda hoje, se apresenta como um poderoso argumento nas teorias sobre interdisciplinaridade.

No decorrer da segunda metade do século passado, o movimento interdisciplinar foi assumindo feições específicas conforme as tendências pedagógicas e científicas que foram surgindo e os contextos sociais nos quais o trabalho interdisciplinar foi sendo realizado. A partir da década de 80, foi intensificada a discussão sobre o seu lugar na educação e nas ciências humanas.

Ivani Fazenda (2003) entende a atitude interdisciplinar como uma atitude possível de buscar alternativas para conhecer mais e melhor, de espera perante os atos não consumados e de reciprocidade que impele ao diálogo. Segundo ela, o diálogo na perspectiva interdisciplinar acontece com os idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo e se funda na humildade diante da limitação do próprio saber, portanto:

A interdisciplinaridade é mais do que uma categoria de conhecimento, ela se fundamenta nas ações (FAZENDA, 1994); portanto alimenta-se do trabalho, das experiências, das vivências de um educador ao viver a educação. Interdisciplinaridade é uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de uma abertura para a compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, exigido uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. (FAZENDA, 2003, p. 9).

Sendo assim, o trabalho interdisciplinar se desenvolve em uma perspectiva bem diferente daquela proposta pela racionalidade técnica, busca o diálogo não apenas entre iguais com vistas à reconstrução da reunificação do conhecimento e também do homem que foi reduzido à sua capacidade produtiva. É a partir deste momento que começa ganhar força o desenvolvimento de propostas de trabalho integradoras e a ser destacada a importância do trabalho coletivo que possibilita comunicação entre as disciplinas. Desta forma, começam a ser criadas condições para flexibilização das fronteiras entre as disciplinas e a superação da autonomia de certas áreas do conhecimento em relação às outras e também da compartimentação excessiva do conhecimento.

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO PARA O TRABALHO NA ESCOLA

Tradicionalmente, a escola exerceu o papel de mediadora para a construção do conhecimento. Embora seja importante considerar que, para haver um mediador se faz necessária a existência de dois polos ativos no processo, no modelo tradicional de ensino o aluno geralmente é ativo apenas como reproduzidor daquilo que recebeu, sem grandes possibilidades de interferir no processo e nem nas condições de sua realização. Emprego a palavra mediação, considerando que as condições direcionam, mas não controlam plenamente o processo.

De todo modo, é importante destacar que, ao papel tradicionalmente exercido pela escola, foi acrescido o de mediadora para a formação de identidade (SILVA, in BENZATTI, NHOQUE & ALMEIDA et al. (Orgs.), 2008), o que sugere para as unidades e os sistemas de ensino a necessidade de formação de seus educadores. Neste sentido, destaco inicialmente as demandas decorrentes da democratização do acesso à escola, como a necessidade de garantir a permanência da criança na escola que exige do professor, entre outras coisas, capacidade para trabalhar coletivamente, promovendo a unificação do conhecimento por meio da realização de projetos interdisciplinares (SILVA, 1999).

Outra demanda importante e que justifica a necessidade de formação é a questão da profissionalização docente. Há hoje a constatação de que, embora exista vasta produção de conhecimento sobre a prática docente, os professores não o têm incorporado à sua prática cotidiana, que muitas vezes é exercida sem o cuidado que deve cercar uma atividade de tamanha importância. Esta situação chama atenção para a necessidade de profissionalização e possibilita o questionamento sobre o lugar e a forma que este conhecimento vem sendo produzido.

Aqui vale ser destacada outra demanda que, para alguns autores, aponta no sentido da formação dos professores: a ideia segundo a qual os espaços de atuação são também espaços de produção e não apenas de consumo de conhecimento, como assinalado em Benzatti, Nhoque & Almeida et al. (Orgs.) (2008, p. 20) "As histórias aqui relatadas apresentam uma lógica que entende o processo de formação como um processo de construção do conhecimento e não apenas um processo de consumo de informações".

Essa situação tem orientado alguns estudos e programas de formação para as questões relacionadas ao cotidiano das escolas, porém, em sua grande maioria, estes estudos e programas têm como foco apenas a formação dos professores, o que deixa de lado o fato de que em um cenário de trocas tão complexas, como vem se tornando a organização escolar, as relações de mediação para o conhecimento não são realizadas apenas pelos professores.

Hoje, há outros sujeitos atuando no processo educativo que se realiza na escola ou sob sua orientação. A não consideração desta situação pode exercer influência importante para que as medidas adotadas pouco venham contribuindo com a melhoria das práticas cotidianas. É em decorrência de praticamente não ocorrerem mudanças visíveis nas práticas que, nas avaliações que se tem feito sobre os processos de formação oferecidos aos professores, tem aparecido com grande destaque a resistência destes aos processos de mudanças.

Nos contatos que mantenho com educadores, tenho observado certa crítica por parte destes aos projetos de formação, sobretudo em relação ao distanciamento entre eles e a prática cotidiana. É possível observar uma situação que parece paradoxal: os discursos dos programas de formação criticam o distanciamento entre aquilo que o professor ensina e a realidade dos alunos e os professores percebem um distanciamento entre aquilo que os programas de formação oferecem e aquilo que eles necessitam para desenvolverem o seu trabalho. O que se percebe é que os programas de formação transformam os professores em alunos, e seus formadores, com frequência, assumem a arrogância dos professores que eles criticam.

Outro aspecto que merece ser destacado, na medida em que interfere diretamente no trabalho cotidianamente desenvolvido pela escola, é o fato das formações serem praticamente destinadas aos professores. Parece necessário que os programas de formação enfrentem o fato de que o professor não é mais o mediador exclusivo para a construção do conhecimento. Hoje, ele divide esse papel com outros sujeitos internos e externos à escola. É preciso considerar também que ele não mais exerce meramente o papel de mediador para o conhecimento que tradicionalmente lhe foi atribuído

pelo nosso modelo de escola. À sua função de mediador para a construção do conhecimento foi acrescida a tarefa de mediador para a construção de identidade, como vemos no trecho seguinte:

Desse modo, o educador vê acrescido ao seu anterior trabalho de mediador para o conhecimento, o de formador de identidades, o que implica em comunicar significados, valores e propostas de vida. Enfim, há de se superar a mera informação para atingir-se a formação. (SILVA, in BENZATTI, NHOQUE & ALMEIDA et al. (Orgs.), 2008, p. 23).

Essa situação nos encaminha para uma questão fundamental que vem merecendo atenção nos estudos sobre formação de formadores: há um modelo de relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, que orienta a relação entre os professores e os seus alunos e que é semelhante ao modelo de relação que orienta os programas de formação dos formadores, embora se proclame nos cursos de formação a necessidade de se agir diferente. Trata-se de um modelo que privilegia a dimensão objetiva do trabalho e do estudo e que dá pouca importância à dimensão subjetiva envolvida nestes dois aspectos do desenvolvimento humano. Ao comentar sobre o trabalho humano ser pensado adequadamente, Silva (2000) assim se manifesta:

Pensar adequadamente o trabalho humano é considerá-lo dotado de duas dimensões, intimamente interligadas, mas com alguma autonomia: a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. Por dimensão objetiva, pode-se entender os fatores que estão situados externamente ao trabalhador, enquanto a dimensão subjetiva situa-se internamente ao trabalhador e é constituída basicamente pela sua forma de percepção da realidade e pelos significados que atribui às coisas e pessoas com as quais interage, incluída aí a sua própria pessoa. (SILVA, 2000, p. 39).

O acompanhamento que faço ao trabalho de algumas escolas e também aos momentos de formação destinados aos educadores permitiu-me perceber que as justificativas apresentadas pela escola como incentivo ao estudo para os alunos ou pelos formadores como incentivo ao trabalho para os professores são geralmente fatores externos às pessoas e ao ambiente no qual elas vivem e atuam, como o mercado de trabalho exigente, no caso dos alunos ou os dados das avaliações externas, no caso dos professores. Trata-se de um modelo de formação que alimenta um modelo tradicional de escola, que vê na ameaça um fator de motivação.

Tal modelo de escola pouco tem a contribuir para melhoria da qualidade de vida humana coletiva, mesmo que apresente bons resultados em processos de avaliação que privilegiam resultados quantitativos. Esse modelo que tradicionalmente serviu para formar mão-de-obra para um mercado de trabalho, hoje que os postos de trabalho são cada vez mais escassos, configura-se como uma mistificação. Ao discutir o papel da educação no processo de construção de uma cidadania ativa:

Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. (DOWBOR, 2006, p. 1).

A ideia de a escola servir como um trampolim para que a pessoa escape de seu território, explícita nessa citação, costuma ser bastante frequente no discurso de nossas escolas. A citação nos encaminha para uma reflexão sobre proposta de orientação do currículo escolar para o desenvolvimento local, o que coloca para a escola a necessidade de voltar-se para o contexto em que está inserida, com vistas a transformá-lo e gerar dinâmicas construtivas, como indica o trecho seguinte:

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. (DOWBOR, 2006, p. 1).

Pensar um projeto de escola que procure orientar o currículo para o desenvolvimento local implica ampliar o esforço de formação para além dos professores, de modo que atinja todos os educadores da unidade e que também inclua no currículo e nos conteúdos da formação dos professores o conhecimento do território. Neste sentido, supõe uma educação contextualizada, isto é, que implica organização dos conteúdos do currículo oferecido aos alunos, considerando as características da região.

Da mesma forma, os conteúdos que organizam a formação dos professores não podem estar dissociados do seu contexto de atuação e da subjetividade que organiza a sua atuação como

profissional da educação. Isso implica considerar no processo de formação que o trabalho humano é constituído pelas dimensões objetiva e subjetiva e que a construção de um significado para o exercício da docência depende de um processo que começa com a criação de um ambiente em que seja possível o encontro entre as pessoas e a "constituição de identidades capazes de promover uma convivência respeitosa e produtiva, na qual o outro possa sentir-se semelhante e, sem medo, procurar viver em conjunto" (SILVA, in BENZATTI, NHOQUE & ALMEIDA et al. (Orgs.), 2008, p. 23). Neste sentido, o trabalho coletivo em uma perspectiva interdisciplinar vem se apresentado como uma possibilidade concreta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Julio Gomes. A intervenção (im)possível no cotidiano de uma escola: relato de trajeto de um diretor de escola na rede municipal de ensino. São Paulo. 259p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2003.

ALMEIDA, Julio Gomes. Como se faz escola aberta? São Paulo: Paulus, 2005.

BENZATTI, Ana Lucia Fagliari; NHOQUE, Janete Ribeiro; ALMEIA, Julio Gomes et al. (Orgs.). Histórias de Vida: quando falam os professores. São Paulo: Scortecci, 2008.

DOWBOR, Ladislau. Educação e Desenvolvimento Local. Disponível em <<http://www.dowbor.org.br>>. Acesso em: 23 out/2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A interdisciplinaridade para além das palavras... In: MANESES, João Gualberto Carvalho; BATISTA, Sílvia Helena S. F. et al. (Orgs.). Revisitando a Prática Docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Pioneira Thomson. Learning, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

GIESBRECHT, Marília d'Otávio. Um balanço Teórico sobre a interdisciplinaridade e meio ambiente. Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontroanual3/arquivos/TA245-21032006-114659.DOC>. Acesso em: 01 out. 2008.

INTRODUÇÃO in: BENZATTI, Ana Lucia Fagliari; NHOQUE, Janete Ribeiro; ALMEIA, Julio Gomes et al. (Orgs.) Histórias de Vida: quando falam os professores. São Paulo: Scortecci, 2008.

MORIN, Edgard. Ciência com Consciência. Trad. Maria d. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. Em: FICHMANN, Roseli (coord.) [e outros]. Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. Antropologia, cotidiano e educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SILVA, Jair Militão. Docentes na Educação Básica: Novas demandas, novas competências. Revista Renascença, 1999.

Artigo recebido em 27/04/2012

Aprovado em 14/05/2012