



A INTERDISCIPLINARIDADE NA AGENDA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS: ESTUDO DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Fernanda Nunes da Rosa Mangini: UFSC

Agência Financiadora: CAPES

Resumo: Considerando que os Organismos Multilaterais vêm interferindo, sobremaneira, na configuração das políticas educacionais de vários países, é que desenvolveu-se a presente pesquisa de cunho bibliográfico-documental com objetivo de identificar e analisar as manifestações do conceito de interdisciplinaridade e seus correlatos em documentos oficiais, notadamente, o Relatório Delors, pela proposição de uma omnitransdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Omnidisciplinaridade. Organismos Multilaterais.

Introdução

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa sobre interdisciplinaridade e políticas educacionais que, foi impulsionada pela constatação da introdução desse conceito do campo acadêmico no escopo de inúmeras políticas públicas nos últimos anos, em um mesmo contexto sócio-histórico. Nossas indagações partiram das características do próprio contexto que nos desafiavam a entender como ocorria a divulgação e adesão à interdisciplinaridade em um período de fluidez, de mudança e de incerteza.

Na esfera da produção, ocorriam mudanças na organização e na gestão privada das empresas, que apontavam para a constituição de um novo momento de acumulação do capital, pautado pelo acirramento da competitividade e pela flexibilidade. (HARVEY, 2007).

Na esfera estatal, ocorriam mudanças na forma e no conteúdo da administração e da gestão pública, que apontavam para a constituição de um novo marco regulatório estatal, pautado pelos princípios do neoliberalismo¹ e por alguns princípios das reestruturações

¹ Trata-se de uma reação teórica e política, influenciada pelas teorias econômicas neoclássicas, contra o Estado intervencionista e de bem-estar, especialmente contra as limitações dos mecanismos do mercado por parte do Estado. As ideias neoliberais ganham força com a recessão econômica do capitalismo de 1973. (ANDERSON, 1995).

produtivas das empresas privadas, como a flexibilidade na gestão e nos contratos e nas parcerias entre os setores públicos e privados.

A doutrina neoliberal caracteriza-se, basicamente, por combater a excessiva regulação estatal na economia e os gastos públicos com bem-estar social. Por esta razão, ganhou adesão e apoio dos empresários, que necessitavam da liberdade do mercado e da abolição de parte dos controles do Estado sobre as condições de uso da força de trabalho para se manterem no jogo flexível e competitivo da acumulação. A retomada do velho liberalismo, sob novas feições, mais adequadas ao contexto de acumulação do capital, marcou o processo de reforma dos Estados-nações nos últimos anos. A doutrina neoliberal propagou-se pelo mundo, por meio de Organismos Multilaterais e de empresários vinculados ao grande capital e à burocracia estatal a eles associada, adquirindo contornos específicos em cada país. (ANDERSON, 1995).

As fronteiras rígidas que separavam as nações e distanciavam o Estado, as empresas e os Organismos Multilaterais tornaram-se cada vez mais flexíveis do ponto de vista da convergência das ideologias e não somente da abertura dos territórios. As nações foram se ajustando à economia mundializada, seguindo as orientações dos centros hegemônicos representados pelas instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses Organismos adquiriram centralidade no oferecimento de empréstimos e na administração dos interesses econômicos e financeiros dominantes, por meio de consultorias e relatórios que interferiam nas políticas dos Estados, inclusive, nas políticas educacionais. (ANDERSON, 1995).

Conforme Chossudovsky (1999), os Organismos Reguladores, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são estruturas administrativas que operam dentro do sistema capitalista e respondem a interesses econômicos e financeiros convergentes com o sistema dominante. Para o autor, o acúmulo de dívidas dos países em desenvolvimento ou do chamado Terceiro Mundo, entre eles, o Brasil, conferiu aos Organismos Multilaterais, não somente maior poder político que atendesse aos interesses bancários e financeiros dominantes, mas também o poder de ditar a política social e econômica dos governos. Os Organismos Multilaterais buscam, no permanente endividamento dos países, conseguir a liquidação de empresas estatais mais lucrativas para o capital estrangeiro, estimular a adesão das nações à economia de exportação baseada na mão-de-obra barata, bem como favorecer a apropriação e comercialização dos recursos naturais e

do meio ambiente das nações, assegurando a reestruturação do Estado em benefício de seus próprios interesses.

Assim, as funções dos Organismos Multilaterais vão além do oferecimento de empréstimos, da proposição e do financiamento de políticas sociais como estratégia de crescimento econômico. Esses Organismos ocupam-se com a formação de consensos e a coesão social, como demonstram os relatórios, documentos e eventos dedicados a pensar e interferir nas políticas de educação. Nesse sentido, considerando a influência desses Organismos nas políticas educacionais, é que no presente trabalho dedicamos nossas atenções aos documentos produzidos nessas instâncias, com ênfase no conceito de interdisciplinaridade. Nosso objetivo foi identificar e analisar as manifestações desse conceito (*pluri, inter, trans, omni*) presentes nesses documentos.

Dentre os documentos analisados, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) recomendou que os países da região realizassem reformas curriculares para adequar a oferta de conhecimentos e habilidades requeridas pelo sistema produtivo. A Conferência Mundial de Educação para Todos apregoava a universalização e diversificação da educação básica, ou seja, ensinamentos diferentes para segmentos sociais diferentes. Daí a necessidade de currículos flexíveis e parâmetros curriculares. Entretanto, foi com o Relatório Delors que se fez a revisão dos desafios e a síntese das propostas da política educacional de vários países. Trata-se do documento central para compreender a interdisciplinaridade no âmbito da política educacional da atualidade. É sobre ele que concentramos nossa atenção.

Esta pesquisa consistiu em um estudo teórico de caráter explicativo que implica descrição, análise e síntese do material. O procedimento metodológico escolhido foi a pesquisa documental, cuja fonte principal consiste no Relatório Delors (1998), especialmente no texto denominado *omnidisciplinaridade*. O critério de seleção do referido texto foi a menção direta e indireta ao termo interdisciplinaridade e seus correlatos. A pesquisa documental apresenta a vantagem de constituir-se em fonte estável de dados. Além disso, os documentos oficiais oferecem “pistas” da interpretação da realidade pelas instituições. Por meio dos documentos, as instituições buscam legitimar as suas compreensões e os seus encaminhamentos para as questões da realidade. Um documento oficial como expressão de uma política não é um fato atemporal, descontextualizado, isolado ou descolado de outros documentos e políticas. A política é processo e resultado histórico que se cristaliza nos documentos oficiais. (GIL, 2002; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Sendo assim, o presente trabalho está estruturado em duas etapas: Na primeira, apresentamos os aspectos essenciais dos eventos, documentos e relatórios atrelados aos

Organismos Multilaterais, com destaque para o Relatório da Comissão presidida por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Na segunda, buscamos identificar concepções sobre interdisciplinaridade e apresentar os possíveis determinantes e indícios sobre as políticas educacionais, demonstrando como as questões curriculares – *locus* onde se insere um determinado conceito de interdisciplinaridade – que não eram tão priorizadas, passam a adquirir tamanha importância nas reformas educacionais.

As reformas preconizadas pelos Organismos Multilaterais influenciaram os governos de diversos países e envolveram empresários e intelectuais no seu ideário. Nos termos do relatório Delors (1998, p. 25), as reformas educativas precisam de soluções de longo prazo para dar ao sistema o tempo necessário para impregnar o “novo espírito” e “pôr todos em condições” de participarem dela. É assim que, com medidas de longo prazo, esses documentos continuam vivos e atuais, demandando nossa atenção.

Educação e conhecimento como eixos da reestruturação produtiva para a CEPAL

Diversos Organismos Multilaterais estavam envolvidos na proposição de um conjunto de medidas que influenciaram na formulação do Relatório Delors. Na América Latina, a UNESCO convocou reunião em Quito, no Equador, com os ministros da educação dos países para aprovar um documento balizador das propostas educativas a serem implementadas na região. Os documentos *Transformación productiva con equidade y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, produzidos nos anos de 1990, pela CEPAL, influenciaram as políticas governamentais nesse campo e apontaram para a urgente e necessária adequação das políticas educacionais às exigências da reestruturação produtiva em curso.

A educação aparece como a estratégia de formação de recursos humanos e produção do conhecimento. É atribuído um desenvolvimento quantitativo da educação nos últimos anos, sem a contrapartida qualitativa dos estabelecimentos educacionais da América Latina e do Caribe. Na avaliação da CEPAL (1992), a institucionalidade educacional pautada na rigidez, na burocratização e na desvinculação da política externa é indesejável. Recursos financeiros adicionais não bastariam para resolver esses problemas. Faz-se necessário:

- a) do ponto de vista político: o consenso sobre as atividades de produção e difusão de conhecimentos;
- b) do ponto de vista dos conteúdos: a focalização nos resultados da educação, na ciência e tecnologia, na capacitação e na articulação com as exigências de desempenho das pessoas, das empresas e das instituições;
- c) do ponto de vista institucional: a ruptura do isolamento das instituições educativas, bem como a geração e transmissão de seus conhecimentos, introduzindo margens de maior autonomia nas decisões dessas instituições, acompanhada da responsabilização pelos resultados.

Na acepção da CEPAL (1992), a educação deve se pautar na experiência adquirida dentro e fora da América Latina e do Caribe, levando em conta os aportes teóricos surgidos nos anos de 1980 em relação aos nexos sobre educação e desenvolvimento econômico. Com o objetivo de contribuir para a capacitação e a incorporação do progresso científico e tecnológico, visando à transformação das estruturas produtivas, o documento entende ser necessária uma ampla reforma do sistema educacional.

As reformas visam adequar os sistemas de ensino de diversos países às políticas de ajuste econômico inscritas no continente, tendo como pressuposto a busca pela produtividade e competitividade. Estas exigem um novo posicionamento do Estado para viabilizar a cooperação regional e internacional, a profissionalização e o protagonismo dos educadores, a responsabilização da gestão educacional, o compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e os esforços científico-tecnológicos. Também exigem a articulação da educação com o setor financeiro privado, para o investimento em recursos humanos, o desenvolvimento científico-tecnológico e a expansão da pequena e média empresa. O principal obstáculo seria superar o isolamento educacional para dinamizar e imbricar as relações entre esfera produtiva e educação. (AGUIAR, 1996).

Embora a interdisciplinaridade não apareça no discurso da CEPAL, o princípio que aparece com mais força e expressão nos demais eventos e declarações dos Organismos Multilaterais, tal como concebido no Relatório Delors, tem a ver com a requerida superação do isolamento da instituição escolar, de capacitação e aquisição, difusão, inovação do conhecimento científico-tecnológico e da criatividade.

A Conferência Mundial de Educação para Todos e a centralidade da educação básica

O Relatório Delors também foi inspirado pelas ideias da primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Promovido pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, o encontro reuniu representantes dos governos de diversos países e de organizações não-governamentais, e repercutiu, em um primeiro momento, na elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos e no Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e, em um segundo momento, na Declaração de Nova Delhi. Os nove países em desenvolvimento, de maior contingente populacional do mundo e com baixa produtividade nos seus sistemas educacionais, incluindo o Brasil, assinaram o termo de compromisso, revelando posições consensuais pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. (OLIVEIRA & SOUSA, 1996).

O Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e organizações não-governamentais. O objetivo do Plano de Ação é servir de parâmetro para elaboração de planos e programas pelos próprios países e organizações internacionais. Destaca-se o envolvimento de instituições financeiras, como o FMI e o BM que, orientados pela lógica neoliberal e pelo capital internacional, interferem nas políticas elaboradas e implementadas pelos países tomadores de empréstimos. Na concepção dos participantes do evento, a educação figura como a saída para a pobreza mundial, e a educação básica deve ser atendida mediante uma variedade de sistemas. Todos os canais de informação, comunicação e ação social são potenciais meios na transmissão de conhecimentos essenciais para que a aprendizagem ocorra por toda a vida. E neste contexto, informação e conhecimento se confundem. (OLIVEIRA & SOUSA, 1996).

Na declaração de Nova Delhi para a UNESCO (1993), a educação é responsabilidade de toda a sociedade, o que é antecipado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Nesta última, ocorre o reconhecimento da obrigação do Estado em garantir educação básica para todos, paralelamente contraposto ao reconhecimento da incapacidade do Estado de responder pela totalidade dos recursos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Daí a defesa de alianças entre os diversos sistemas de educação, com recursos dos setores públicos e privados, governamentais, não

governamentais, comunitários² e voluntários, com destaque para a responsabilidade dos professores, administradores e trabalhadores da educação na formação de uma vontade política imprescindível para essa transformação. Todos esses sujeitos, na condição de colaboradores, devem participar ativamente da planificação, gestão e avaliação da educação básica. Além da sugestão de transferência de recursos de fundos públicos ociosos para a educação, a exemplo dos recursos das forças armadas, a proposta prevê aumentos substanciais nos recursos destinados à educação básica para atingir a meta de promover educação para todos. Nesse sentido, sugerem que os países contem com a colaboração de fundos de organismos internacionais, reforçando a tendência incessante de empréstimos e endividamentos desses países.

A proposta da Conferência Mundial de Educação para Todos concentra a atenção na aprendizagem, apregoando que vivemos numa sociedade em que o volume de informações cresce a cada dia e permite melhorar a qualidade de vida e o aprender a aprender³. A educação está vinculada a valores humanos e morais. O perfil da educação e, por sua vez, da sociedade ou dos indivíduos, está expresso no texto a seguir:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Nessa perspectiva, apregoa-se que os programas educacionais devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas e também devem considerar as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. Dessa forma, o currículo assume um caráter estratégico para o estabelecimento de parâmetros de aprendizagem e avaliação, podendo vincular alfabetização, habilidades matemáticas e

² Dentre os recursos comunitários, destacam-se os da família, principalmente em tempo e apoio recíprocos para o êxito das atividades de educação básica. Em contrapartida, podem ser oferecidos às famílias incentivos e assistência que lhes assegurem que os seus recursos serão investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar.

³ Ver Duarte (2001), que desenvolve a crítica às pedagogias do “aprender a aprender”.

conceitos científicos aos diversos interesses da sociedade civil e às experiências dos educandos, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, à saúde e ao trabalho. Os educandos deixam de ser somente alunos para serem recursos humanos vitais que devem ser estimulados e mobilizados ativamente. A ideia é mostrar aos alunos que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem enfrentados. O importante é mobilizar as capacidades pessoais dos educandos. Para alcançar a motivação e a participação dos alunos, são necessários incentivos e programas⁴ que transformem a educação numa “atividade produtiva”.

Aprender: o tesouro do século XXI para a UNESCO

As ideias do documento sobre educação e conhecimento, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); e da Conferência Mundial de Educação para Todos; ganharam ainda mais força e expressão no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors⁵. A comissão foi convocada pela UNESCO, no ano de 1991, em uma Conferência Geral, e criada oficialmente, no ano de 1993, para efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios da educação. A Comissão apresentou suas recomendações e sugestões em forma de relatório, em 1996, com o objetivo de servir de programa de renovação e ação para os gestores de educação, principalmente os governantes. A tradução do documento para a língua portuguesa foi publicada, no Brasil, em 1997.

O relatório Delors, tal como ficou conhecido, articulou um conjunto de reformas, orientações, experiências e princípios considerados adequados à educação para o século XXI. No intuito de elaborar o relatório num processo de consulta e consenso o mais amplo possível, a Comissão reuniu 14 representantes provenientes de diversas profissões e regiões do mundo, além de professores, pesquisadores, estudantes, representantes governamentais e membros de organizações não-governamentais envolvidos, direta ou indiretamente, com diversas modalidades de educação. A Comissão concentra suas reflexões nos papéis e nas exigências que a educação tem a satisfazer, diante de um contexto de profundas mudanças e aumento das tensões de caráter social, econômico e ambiental.

⁴ Nos documentos não são informados quais os incentivos e programas.

⁵ Economista e político de nacionalidade francesa. Foi presidente da Comissão Europeia nos anos de 1985 a 1995 e funcionário do Banco da França nos anos de 1945.

No relatório, são analisados os principais pontos de tensão da sociedade e o papel da educação no século XXI, dentre os quais destaca-se:

- a) universal e singular – mundialização da cultura sem a perda das potencialidades individuais, das tradições, das culturas locais. A principal tarefa da educação é fazer frutificar os talentos e desabrochar as potencialidades criativas, desde que com a necessária contrapartida da responsabilização de cada um pela realização do seu projeto pessoal;
- b) soluções de curto e longo prazo – concentração nos problemas imediatos sem a perda da noção estratégica para problemas complexos. As políticas educativas são consideradas soluções de longo prazo;
- c) volume de conhecimentos e possibilidades de assimilação humanas – acréscimo de novas disciplinas sem a perda dos elementos essenciais de uma educação básica. São necessárias novas disciplinas que promovam o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica ou matérias de preservação do meio ambiente, porém os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados, demandando uma educação essencial que ensine a viver melhor, através do conhecimento da experiência e da construção de uma cultura pessoal;

Aparentemente inovador na sua proposta humanitária, o relatório resgata princípios antigos para reforçar papéis igualmente antigos da educação, como a solidariedade e a coesão social⁶. Mais do que nunca, a educação é situada como um dos valiosos recursos de contenção de conflitos próprios de uma sociedade turbulenta em que predominam o desemprego e a competitividade. A proposta procura, via educação, o fundamento conciliador entre as diversas esferas da vida humana, com o objetivo de reforçar o estabelecimento de consensos em nome da cultura da paz, da boa vivência, da ética e da moral. A crise social do mundo é conjugada como uma crise moral, portanto, compete à educação, além da preparação de cada indivíduo para o exercício de seus direitos e deveres, a construção de uma sociedade civil ativa, que permita a cada um assumir a sua responsabilidade como cidadão⁷ a serviço de um destino solidário.

⁶ Vale ressaltar a referência da Comissão ao conjunto da obra de Émile Durkheim (1858 – 1917).

⁷ O relatório coloca a cidadania como uma etapa na qual a criança e o jovem não estão automaticamente inseridos. A cidadania, portanto, não é inerente à condição da criança ou do jovem. Ela é uma conquista a ser alcançada, principalmente via inserção na esfera produtiva. Nesse sentido, cabe o questionamento sobre a concepção de cidadania presente no relatório. Para tornar-se cidadão é preciso participar ativamente da sociedade civil, ou seja, exercer a solidariedade. Essa participação

Para tanto, é preciso uma educação permanente que concilie diversas modalidades de educação. Como o Estado é o responsável por oferecer uma educação mínima, chamada de básica ou essencial, fica subentendida a competência e a responsabilidade da sociedade civil para construir diversas modalidades de educação dentro dos moldes da sociedade educativa proposta pela Comissão. A proposta da educação permanente ou educação ao longo de toda vida consiste na recomendação da exploração dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, ampliando os tempos e os espaços destinados à aprendizagem. Nessa linha, cada um deve ser alternadamente professor e aluno para aprender a aprender.

Napropalada ‘sociedade dos aprendentes’, a concepção de educação desloca-se do processo de ensino-aprendizagem, vinculando-se estritamente à aprendizagem, deixando de ser o ensino o seu complemento necessário. Além disso, ocorre um reforço no papel do indivíduo e da sociedade como os únicos ou principais sujeitos responsáveis pela educação, ao não mencionar o Estado na sua atribuição.

Na visão da Comissão, à educação compete o fornecimento da matéria-prima e da ferramenta para que os educandos possam atualizar e aprofundar seus conhecimentos ao longo de toda a sua existência. Por isso, entendem não bastar que o aluno acumule, no início da sua vida, uma determinada quantidade de conhecimentos para usufruir indefinidamente. Um currículo escolar “pesado” é impossível e indesejado. Os saberes transmitidos pela escola precisam sintonizar com as demandas da sociedade cognitiva. Essa necessidade de adaptação à sociedade instiga e promove a classificação do conhecimento em útil e inútil. A nova sociedade cognitiva está baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, como se estes fossem meros insumos, mercadorias ou produtos.

A sociedade dos aprendentes ou sociedade cognitiva seria alcançada por meio de quatro tipos de aprendizagem:

- a) aprender a conhecer – significa menos a aquisição de um conjunto de saberes e representa mais os instrumentos de compreensão;
- b) aprender a fazer – significa menos a preparação para determinadas atividades práticas rotineiras e representa mais a capacidade cognitiva de criar, inovar e resolver problemas;
- c) aprender a viver juntos – significa a participação e a cooperação com os outros para o viver juntos;

pouco tem a ver com a conquista de direitos e a participação nos espaços públicos. Assim, a cidadania aparece relacionada mais a responsabilidades e obrigações. O cidadão é aquele que tem mais deveres e menos direitos.

- d) aprender a ser – significa a capacidade de desenvolver a personalidade com autonomia, iniciativa, discernimento e responsabilidade pessoal.

Do professor é esperado e será exigido que atue como agente de mudança para a realização do ideário do século XXI. A Comissão entende o papel determinante dos professores na formação, não no sentido de modelar, mas no de guiar e motivar os alunos a encontrar, organizar e gerir o saber. O professor ideal é aquele que possui qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva para inspirar os alunos. Profissionalismo, competência pedagógica e qualidades humanas, como paciência, devotamento e humildade seriam suas principais características. Espera-se um super professor, que seja capaz de enfrentar e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais que os pais, as instituições religiosas e os poderes públicos não tiveram a capacidade de resolver, tais como a pobreza, a fome, a violência, as drogas, o controle da natalidade, a tolerância, entre outras. Também se espera que o professor estabeleça ligações entre os conteúdos e a vida cotidiana dos alunos, prolongando o processo educativo para fora da instituição escolar.

A Comissão sugere que o professor exerça outras profissões além da sua, fora do contexto escolar, instaurando maior mobilidade entre os empregos e ampliando sua visão de realidade. Considera que os professores estão isolados das outras profissões, precisando familiarizar-se com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas, por exemplo. Reconhecendo o peso das organizações e entidades de professores, a Comissão ainda sugere que o diálogo ultrapasse questões salariais e de trabalho para focar no papel do professor e nas almeçadas reformas educativas. Em suma, a proposta consiste em adequar a educação e o professor às mudanças e demandas do mundo moderno, por meio de um viés moralista, com a finalidade de construção do indivíduo do século XXI e o desenvolvimento das relações harmônicas entre indivíduos, grupos e nações.

Aomnitransdisciplinaridadedo Relatório Delors

É no relatório Delors que encontramos um encadeamento mais explícito das ideias sobre a interdisciplinaridade entre os documentos e as declarações dos Organismos Multilaterais. No relatório, a interdisciplinaridade aparece relacionada a exemplos de experiências educativas bem sucedidas em escolas de diversos países. Nessas experiências, o foco era fazer os alunos olharem o mundo de maneira diferente e compreendê-lo a partir de

vários pontos de vista. Nessa direção, foram organizados programas de estudos e estágios interdisciplinares por temas e projetos, contando com o apoio de representantes da comunidade, sindicalistas, conselheiros, artistas, poetas, entre outros. Os estágios foram realizados na comunidade, para incluir, na prática, os conteúdos que os alunos aprenderam. Ao longo do relatório, também encontramos algumas passagens que fazem referência a conceitos correlatos de interdisciplinaridade, como pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa última é atinente à formação pessoal e social no ensino primário e secundário.

A concepção de interdisciplinaridade aparece associada à formação de uma cultura geral que, por sua vez, é compreendida como abertura a outras linguagens e a outros campos de conhecimentos, favorecendo a comunicação e a sinergia entre as disciplinas. Nas palavras da Comissão de Delors (1998, p. 91),

como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitivamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral.

Em termos de nivelamento, o ensino básico conceituado no relatório corresponde ao ensino fundamental brasileiro. Com essa citação, a Comissão situa a especialização como oposta e contrária à interdisciplinaridade. Mais ainda, instaura dicotomias entre os tipos de conhecimento: útil e inútil, novo e velho, evoluído e atrasado. Para a Comissão, coordenada por Delors (1998), o especialista corresponde ao sujeito que fica fechado na sua própria ciência, apresentando dificuldades em cooperar. Separada da especialização, a concepção de interdisciplinaridade fica reduzida à orientação de uma formação generalista e superficial.

Nessa linha de pensamento, a concepção abrangente e generalizadora de interdisciplinaridade, esboçada pela Comissão, vai além das relações entre as disciplinas. As exemplares experiências interdisciplinares dizem respeito à busca da convergência e da complementaridade entre diferentes saberes (práticos, cognitivos, sociais), espaços (trabalho, lazer, família, comunidade) e tempos educativos (ao longo de toda a vida). Também dizem respeito à cooperação, às parcerias e alternância entre instituições, professores e alunos nas situações educativas. No diagnóstico da Comissão, os saberes fragmentados e descontextualizados, a sala de aula separada e isolada do mundo exterior e o tempo destinado à educação concentrado num período limitado da vida consistem nos principais obstáculos para uma educação descompartmentada no saber, no tempo e no espaço. Nessa direção,

parece ficar clara a indicação da Comissão de que é preciso ultrapassar os muros escolares na busca de integração e interdisciplinaridade.

A escola tradicional, marcada pela rigidez e pelo isolamento, é a fronteira que os professores e dirigentes, por meio da abertura e da flexibilidade, querem derrubar. Nessa visão, os professores, isolados de outras profissões e experiências de trabalho, deveriam conhecer diferentes contextos, exercendo profissões diferenciadas. A escola precisaria garantir a desejável integração de caráter interdisciplinar para a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento sócio-econômico. Em nosso entendimento, o que está em jogo é a construção de uma coerência educativa adequada às novas relações culturais, sociais, políticas e econômicas. A interdisciplinaridade contribuiria na busca por essa coerência, instigando as relações entre as várias dimensões e instituições da vida humana, por meio da construção contínua da pessoa, do seu saber e de suas aptidões. Os indivíduos e a sociedade precisam corresponder às exigências das novas relações produtivas e de trabalho, bem como compreender e resolver os seus próprios problemas sociais.

Considerações Finais

O princípio de interdisciplinaridade apregoado para resgatar a dimensão humana de uma sociedade considerada desumana, cumpre uma função ideológica de mascaramento de determinadas mudanças em curso na escola, no ensino, na pesquisa e nas relações sociais. Tais mudanças dizem respeito à introdução de uma lógica subjetivista e instrumental que pode contribuir mais para fragmentar e reduzir a educação e o conhecimento do que para integrar e qualificar uma formação erudita. Essa lógica parece ser tão forte que, junto com ela, sempre vem a sugestiva ideia de que os professores desperdiçarão tempo se não ensinarem conteúdos com aplicações na vida e que os alunos não se interessarão pelo conteúdo se não puderem relacionar diferentes contextos, camuflando, nesses motivos, outros problemas que levam à evasão, à falta de motivação e ao abandono escolar. Quando o culpado não é o professor, torna-se curricular e organizacional o problema. Assim, é introduzido o princípio da interdisciplinaridade, para promover a eficiência da instituição educativa inserida numa lógica de mercado.

Diferentemente do conceito de ciência, o de interdisciplinaridade aparece freqüentemente ligado à prática, à ação, demonstrando vinculação que se pretende com o mundo do trabalho, submetendo este àquele. A finalidade de estabelecer uma relação orgânica entre teoria e prática, mediante a combinação das lógicas de interdisciplinaridade, não deixa

de ser importante, no entanto, remete mais a preocupações próprias do mundo do trabalho e das profissões, do que propriamente a preocupações do ensino básico e da pesquisa básica. Assim, a vinculação do conceito ao *conhecimento útil*, à *prática*, às *experiências*, aos *projetos*, à *realidade*, que está presente nos documentos oficiais, demonstra que os seus idealizadores estão mais preocupados com o mundo do trabalho e com o ensino profissionalizante, apontando para uma mudança no foco da escola básica tradicional, especialmente do ensino médio. Embora a aproximação dos conteúdos da realidade seja importante, é preciso atentar para essa lógica de resolução de problemas direcionada, para situações e experiências de trabalho, posto que não cabe à escola básica a preocupação com uma vinculação direta com a prática, com as profissões e com os conhecimentos aplicados.

Como vimos, o conceito de interdisciplinaridade, presente no Relatório Delors se torna central por ser capaz de articular, com facilidade, a *aprendizagem* de aspectos subjetivos e instrumentais, contribuindo para viabilizar os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, sugeridos/prescritos pela UNESCO, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. Priorizado o saber-ser e o saber-fazer, sobra muito pouco para o cognitivo, razão pela qual não vimos muitas menções sobre o conhecimento teórico nesses documentos. Essa capacidade do conceito de articular subjetividade e funcionalidade, não está muito distante da necessidade de um trabalhador menos parcial e mais envolvido com a produção.

De acordo com Antunes (2005), a qualificação e a competência, muitas vezes, se reduzem de fato à confiabilidade que as empresas pretendem conseguir do trabalhador. É por este motivo que o discurso da interdisciplinaridade (reforço de valores subjetivos e instrumentais) e da competência do trabalhador (reforço de valores subjetivos e instrumentais) assume uma manifestação bastante ideológica. Para Antunes (2005), nesse momento singular do capital, busca-se não apenas o domínio do corpo e da força física do trabalhador. É preciso, sobretudo, capturar a subjetividade do trabalhador (seus gostos, suas preferências, emoções, sua inteligência, criatividade) na direção do movimento do capital. A interdisciplinaridade tem a função de oferecer quadros globais de inteligibilidade e sistemas de enquadramento e referência que permitam ao aluno se situar, se posicionar e operar numa determinada direção. Com ela fica a expectativa de que fomente uma visão geral, sobre determinados temas da realidade, bastante apaziguadora e conciliadora das diferenças e diversidades, com vistas à ação e à adequação do trabalhador e do cidadão na sociedade contemporânea.

A concentração dos problemas do ensino, especialmente na fragmentação e na compartimentalização do saber, contribui para dissimular a realidade, especialmente a brasileira, exprimindo o poder ideológico desse princípio que encobre questões como a falta de professores e a intensificação do seu trabalho, não somente no que diz respeito ao número de escolas e turmas, mas também quanto ao número e tipo de disciplinas ministradas. Assim, o apelo à interdisciplinaridade como a salvação dos problemas da sociedade e do conhecimento, acompanhado de ideais e valores humanos, conformam mais um indício do seu emprego ideológico nos documentos de Organismos Multilaterais. Ainda é preciso atentar para a ilusão de tomar a interdisciplinaridade como o caminho para uma suposta igualdade entre os indivíduos e seus conhecimentos, pois, independentemente da manutenção ou do rompimento das hierarquias, as relações de poder que dizem respeito à sociedade permanecem. Determinadas disciplinas continuam sendo mais priorizadas do que outras e os trabalhadores não se confundem com os patrões, mesmo nas equipes de trabalho organizadas sob uma aura interdisciplinar. Desse modo, é impossível conceber o conceito de interdisciplinaridade fora da materialidade histórica.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação & Sociedade*, São Paulo: CEDES, Campinas: Papirus, n. 56. p. 506-515. dez/. 1996.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1992. Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html> Acesso em: 24 abr. 2009.

CHOSSUDOVSKY, Michel. *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo: Moderna, 1999.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC / UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do 'aprender a aprender' e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPed, Campinas: autores associados. n. 18. p. 35-40. set./dez. 2001.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 16 ed. São Paulo: Loyola. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. & SOUSA, Sandra Zákia Lian. Currículo nacional e avaliação: elementos para uma discussão. *Revista de Educação AEC*, Brasília: AEC, v. 25, n. 100, p. 148-166, jul./set. 1996.

SHIROMA, Eneida. & CAMPOS, Roselane Fátima. & GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2009

WCEFA. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial de educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> Acesso em: 24 abr. 2009