

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SILVIA MARTINS

**INTERDISCIPLINARIDADE: Fundamentos teóricos e
possibilidades institucionais na educação escolar.**

CAMPINAS – 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SILVIA MARTINS

INTERDISCIPLINARIDADE: Fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar.

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora na Área (3) – História, Filosofia e Educação, ao Grupo de Estudos PAIDÉIA, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do **Prof. Dr. César Aparecido Nunes.**

CAMPINAS - 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INTERDISCIPLINARIDADE: Fundamentos teóricos e possibilidades
institucionais na educação escolar.**

Autora: **SILVIA MARTINS**

Orientador: **PROF. DR. CÉSAR APARECIDDO NUNES**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por
SILVIA MARTINS e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____.

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

Ao mestre César Nunes,

*Semeador de escolas, onde tem espalhado
conhecimentos, valores, sentimentos,
competências e habilidades, atitudes e
utopias, desafios e perspectivas, enfim
propagador da educação emancipatória.*

*Batalhador incansável na luta em produzir
pesquisadores lúcidos, militantes
determinados, agentes transformadores da
educação formal excludente numa trincheira
popular da emancipação proletária.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor César Nunes, pelo apoio incondicional, pela riqueza de argumentos e por oportunizar a tantos a possibilidade de atingir os mais altos degraus acadêmicos.

Ao Professor Silvio Gamboa, pela leitura atenciosa desta pesquisa e por suas valiosas sugestões.

Ao Professor Valério Arantes, por abalar as certezas de meu viver e por suas contribuições nesta pesquisa.

À Professora Sueli Galli, por sua minuciosa leitura desta pesquisa e por sua ternura ao indicar os melhores caminhos.

Aos Professores Newton Aquiles Von Zuben, Pedro Goergen, Lídia Rodrigo, Hermas Arana, Silvio Gallo, Martha Destro, Dermeval Saviani por enriquecerem meu viver acadêmico.

Ao amigo Walter Mathias, que me apresentou outros... Platão, Sócrates, Aristóteles, Marx e muitos mais...

Ao amigo Mauri pela presença marcante.

À CAPES, pela concessão da bolsa, cujo apoio financeiro forneceu condições objetivas importantes para o desenvolvimento do trabalho.

RESUMO

Este trabalho é, sobretudo, um convite à reflexão, ao questionamento do significado e do papel da Interdisciplinaridade na realidade escolar brasileira. O que se pretende é abalar opiniões, desenravar convicções, questionar o uso e a disseminação do conceito.

Nesta pesquisa procuramos denunciar as apropriações improvisadas atribuídas à Interdisciplinaridade. Demonstramos o processo histórico das reformas educacionais no Brasil.

Investigamos as perspectivas e contradições do conceito de Interdisciplinaridade na formação curricular da educação básica no Brasil.

A hipótese que tentamos postular nesta pesquisa é que a Interdisciplinaridade na educação básica brasileira ainda não conseguiu romper as fronteiras do discurso.

Palavras chave: educação, Interdisciplinaridade, trabalho, reforma curricular.

ABSTRACT

This work is, over all, an invitation to the reflection, the questioning of the meaning and the paper of the Interdisciplinarity in the Brazilian pertaining to school reality. What it is intended is to shake opinions, to unpin certainties, to question the use and the dissemination of the concept.

In this research we look for to denounce the improvised appropriations attributed to the Interdisciplinarity. We demonstrate the historical process of the educational reforms in Brazil. We investigate the perspectives and contradictions of the concept of Interdisciplinarity in the curricular formation of the basic education in Brazil.

The hypothesis that we try to claim in this research is that the Interdisciplinarity in the Brazilian basic education still did not obtain to breach the borders of the speech.

Key words: education, Interdisciplinarity, work, curricular reform.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....02

**CAPÍTULO I – A organização curricular e institucional da
educação brasileira.....17**

**CAPÍTULO II – A reforma educacional escolar e curricular
brasileira recente (1996-2002).....40**

**CAPÍTULO III – Perspectivas e contradições do conceito de
Interdisciplinaridade na formação curricular
da educação básica no Brasil.....52**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....77

BIBLIOGRAFIA.....80

INTRODUÇÃO

Escrever um trabalho sobre a Interdisciplinaridade é um desafio para qualquer iniciante, no entanto, se, por um lado, o fato constitui um desafio, por outro, é também algo que estimula e excita a imaginação.

Para a compreensão do leitor, é necessário um esclarecimento inicial do que seja Interdisciplinaridade, para tanto, utiliza-se neste momento, o verbete elaborado por JAPIASSÚ & MARCONDES.

Interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. Ela torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas científicas. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1990, p. 136)

Este trabalho é, sobretudo, um convite à reflexão, ao questionamento do significado e do papel da Interdisciplinaridade na realidade escolar brasileira. O que se pretende é abalar certezas, desencravar convicções, problematizar o uso e a disseminação do conceito.

Para que se compreenda adequadamente a atual situação, é importante definir o que se entende por Educação. Embora não seja possível nem pertinente efetuar aqui um longo percurso pela História da Educação, cumpre destacar que a Educação é inerente à sociedade humana; desde os seus primórdios o homem se desenvolve pela mediação da Educação.

O homem caracterizado como sujeito social é determinado pelos aspectos históricos, econômico, políticos, ético e sócio cultural no meio em que está inserido.

O processo de construção da identidade ontológica, social, cultural, ética e produtiva do sujeito social é consubstanciado através da Educação.

São, a esses respeito, pertinentes as observações de NUNES, acerca da produção social do homem, ou seja, do processo de hominização. A educação coincide com a trajetória da evolução da humanidade, uma vez que cabe a ela repassar às novas gerações os elementos necessários para a vida em sociedade. Sua formulação, em síntese, consiste em demonstrar que “*educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes.*” (NUNES, 2001b, p. 22)

A institucionalização formal da Educação tem como local privilegiado a escola, não que se desconsidere outros ambientes de formação, ocorre, porém que pelo seu alto grau de organização institucional, este espaço pode propiciar um ensino intencional com práticas sistematizadas.

Nessa linha de raciocínio, a realidade histórica tem demonstrado que em uma sociedade de classes como a brasileira – regida por antagonismos, contradições e conflitos – a educação escolar tem sido um eficiente condutor das ideologias e dos interesses das classes dominantes. Historicamente, também é importante recordar, que o Brasil foi durante muito tempo colônia de Portugal e como tal não pôde deixar de sofrer a influência da educação jesuítica.

Não obstante a supremacia portuguesa ocorrer no Brasil já na Idade Moderna, época em que a educação já trilhava outros rumos anunciando valores tais como a igualdade, a liberdade, a fraternidade, o racionalismo, enfim, a organização de uma nova sociedade; evidências empíricas indicam que a educação jesuítica de cunho conservador e reacionário manteve o país atrelado aos valores medievais.

Esse processo, levado a seu extremo, estruturou a identidade cultural do país baseada em uma “*educação para a obediência, para a disciplina, a educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos obedientes e servis, a anulação da originalidade pessoal, a resignação, a aceitação e a passividade,*”

(NUNES, 2001b, p. 06) provocando um atraso cultural sem precedentes na sociedade brasileira.

A alternativa a esse cenário regressivo acenou com a educação positivista, idealizada por Benjamin Constant, de cunho científico. Esta educação, no entanto pouco se diferenciava da jesuítica. Sua tônica era a disciplina das massas ao passo que a jesuítica formava somente a classe dirigente da metrópole. Se, por um lado, era dirigida às massas, por outro não deixava de ter um caráter pátrio, um ranço militar autoritário que primava pela obediência e hierarquia, pouco divergindo da repressiva educação jesuítica.

O que se observou, até aqui, é que não existiu uma escola genuinamente brasileira, a nação não foi capaz de implementar uma educação voltada para as reais necessidades de seu povo. A influência européia em todos os setores da sociedade brasileira fazia-se notar pelas constantes introduções de idéias e doutrinas do velho mundo, idolatrado como sendo berço da sabedoria. A inteligência brasileira não caminhou sobre as próprias pernas, sempre se apoiou nas fórmulas milagrosas oriundas do além mar.

A década de 1930 configurou um novo cenário econômico, social e político. Com o colapso da economia agrária, instalou-se nas regiões mais avançadas do país uma sociedade moderna, industrial e urbana. Esta nova configuração exigiu um novo tipo de formação, ou seja, uma melhor qualificação profissional para suprir a demanda da expansiva atividade industrial.

Vale a pena lembrar que apesar da ampliação de vagas, às camadas médias destinou-se a qualificação profissional, ao passo que aos setores dominantes era garantido um cabedal cultural que os mantinha como classe dirigente. Esta escola modeladora – de cunho nacionalista – cujo Estado autoritário controlou com rédeas curtas, prevaleceu até os anos sessenta. É importante realçar que a partir da década de 1960 decaiu a influência européia na educação brasileira e essa passa a subordinar-se aos interesses norte-americanos com os acordos MEC/USAID.

A realidade social que altera o quadro demográfico do país tornando-o urbano, onde massas de despossuídos de terras invadem as periferias das cidades em busca de um futuro melhor para seus filhos, altera substancialmente o foco educacional que passa a atender as comunidades carentes de forma assistencialista, a escola torna-se compensatória.

Um dos elementos mais importantes dessa modificação é precisamente, a dilapidação da escola como formadora cultural e ético institucional, seus espaços transformaram-se em centros comunitários, centros de saúde, distribuidores de merenda, sendo que a atividade pedagógica ficou a reboque.

As mudanças geraram uma forte instabilidade, alguns problemas foram se agravando, a função do educador sofreu significativo desprestígio social,

a escola de Jarbas Passarinho torna-se uma ‘Torre de Babel’, onde professores, alunos, classes sociais e determinações institucionais desagregam-se plenamente, sem que possa haver uma unidade político-formal emancipatória, capaz de criar e produzir cidadania. (NUNES, 2001b, p. 10)

Diante da fragilidade da instituição escolar, a televisão toma a frente como formadora comportamental da infância e da juventude.

A década de 1980 destacou-se por avanços significativos dos movimentos sociais e políticos na reconstrução da cidadania. Estes esforços, no entanto não foram suficientes para barrar o avanço da chamada ‘escola parabólica’. Ninguém pôde esperar controlar esses desdobramentos, a inserção de novas tecnologias sem o devido arcabouço pedagógico ampliou a defasagem da já desgastada instituição escolar.

A década de 1990 viu acontecer a escola ‘parafernália eletrônica’ de iniciativa liberal. Significa afirmar que a artificialidade que tem regulamentado a educação brasileira não dá conta de produzir a tão decantada cidadania. Trata-se de um conjunto de ações que se pautam essencialmente pelos exames nacionais,

parâmetros curriculares, educação à distância e outros mecanismos que maquiavam de sucesso escolar uma realidade obscurecida pelo baixo investimento que sustenta todo o equipamento educacional brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem com um discurso avassalador capaz de dirimir todas as mazelas pelas quais passa o sistema escolar. Espera-se responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos recorrendo-se a um saber diretamente útil e utilizável.

Em princípio existe a idéia de que a Interdisciplinaridade por si só será capaz de contextualizar os conhecimentos, quebrando a visão segmentada e a compartimentalização do saber. A Interdisciplinaridade é anunciada como única solução para superar esta forma fragmentária, capilar e individualista de apreender a realidade.

É possível constatar que são nas atuais propostas inseridas nos PCNs que o conceito de Interdisciplinaridade mais se corrompe e assume uma roupagem nova. Percebe-se o quanto a Interdisciplinaridade é utilizada em nome de uma aceleração da aprendizagem, uma compensação para uma educação que falta de fato. O discurso propagado nos PCNs, reinstala o mito da escolarização redentora através da Interdisciplinaridade. Trazem de volta um discurso de uma educação que já se tecia críticas sérias sobre ela no passado.

O caminho de colocar-se a favor ou contra, pura e simplesmente, desta perspectiva, é um caminho estéril. Mais fecundo é o caminho que busca compreender historicamente e, portanto, criticamente, onde se radica a Interdisciplinaridade.

Neste desafio de compreensão histórica, autores como FREITAS e FAZENDA disponibilizam uma literatura que efetiva um balanço crítico e dá a compreensão histórica da gênese e da anatomia superestrutural da Interdisciplinaridade.

No início de um de seus trabalhos, “Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa”, FAZENDA alerta para o modismo que o vocábulo desencadeou.

Interdisciplinaridade *“passou a ser a palavra de ordem a ser empreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização.”* (FAZENDA, 1995, p. 24)

Já se tornou lugar-comum a afirmação de que as novidades educacionais são sempre importadas, não poderia ser diferente com a Interdisciplinaridade.

O movimento da Interdisciplinaridade surge na Europa, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis franceses se insurgem reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola. Sua argumentação baseava-se no rompimento de uma educação por migalhas.

Os estudos existentes indicam uma tentativa de organização teórica no movimento da Interdisciplinaridade nas três últimas décadas. Em termos muito gerais, poder-se-ia sustentar que na década de 1970 procurou-se uma definição de Interdisciplinaridade, efetivou-se a construção epistemológica da Interdisciplinaridade e buscou-se uma explicitação filosófica para o termo.

Como assinalam alguns estudiosos, a década de 1980 foi marcada pela explicitação das contradições epistemológicas decorrentes da construção do vocábulo, assim como se tentou explicitar um método para a Interdisciplinaridade e investigou-se uma diretriz sociológica para a mesma.

A conclusão mais clara que se pôde extrair da experiência histórica é que a década de 1990 foi assinalada pela busca de um projeto antropológico marcado pela tentativa de construção de uma nova epistemologia própria da interdisciplinaridade.

Essas observações introdutórias sugerem que é provavelmente impossível concordar com qualquer definição essencial sobre Interdisciplinaridade. Trabalhar dentro dessa configuração bastante ampla exige, naturalmente, uma análise daquelas relações de poder e o nosso lugar dentro delas.

Perspectivas como as de FAZENDA, por exemplo, contribuíram para fazer compreender como a Interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Para explicitar esta situação, a autora relata que...

em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim, toda a educação. (FAZENDA, 1995, p. 30)

Tanto a literatura mais corrente sobre este tema quanto o entendimento mais comum dos educadores mantém com notável persistência a concepção de que *“entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal.”* (FAZENDA, 1995, p. 30) Cabe registrar que esta perspectiva no campo educativo reveste-se de muita improvisação e muita acomodação, tendo como decorrência fatal, o esfacelamento do conhecimento.

Na medida em que se deixam influenciar pela tendência da interdisciplinaridade como exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação, há uma proliferação indiscriminada das práticas intuitivas, impera-se o improvisado em detrimento de rotinas já consagradas.

Diante deste quadro de incertezas, há um conjunto de questões que merecem ser analisadas com mais profundidade:

- . até que ponto a formação docente pode alterar este quadro?

- . qual o papel da instituição escolar para superar obstáculos?

A partir dessas questões, FAZENDA propõe em seu trabalho um projeto alternativo de capacitação docente onde a Interdisciplinaridade possa ser vislumbrada, ela inicia com os seguintes questionamentos:

. *Como efetivar o processo de engajamento do educador num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada?*

. *Como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem?*

. *Como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso?*

. *Como iniciar a busca de uma transformação social, mesmo que o educador tenha apenas iniciado seu processo de transformação pessoal?*

. *Como propiciar condições para troca com outras disciplinas, mesmo que o educador ainda não tenha adquirido o domínio da sua? (FAZENDA, 1995, p. 50)*

A autora assinala como possibilidade para que ocorra a Interdisciplinaridade, um trabalho coletivo, onde a instituição supere os obstáculos de ordem material, cultural e epistemológica. Na sua opinião, o professor ideal seria aquele que buscasse a redefinição contínua de sua práxis, o professor precisaria ser o condutor do processo, sua formação deveria ser de professor/pesquisador.

Para aprofundar a discussão sobre este tema tão complexo que é a interdisciplinaridade, neste trabalho buscou-se subsídios em outros autores, de diferentes matizes teóricos.

Esta é uma tese forte e instigadora de ALMEIDA, que no artigo “Interdisciplinaridade: uma relação entre o conhecimento e o trabalho”, defende que “a conduta interdisciplinar não depende de procedimentos metodológicos, nem tampouco do esforço dos pesquisadores, pois ela decorre de questões de natureza histórica e filosófica.” (ALMEIDA, 2001, p. 109) Essa posição é constituída como

premissa para alcançar uma compreensão da Interdisciplinaridade que permita superar a fragmentação do conhecimento.

Tratando-se de algumas reflexões a título de contribuição para a compreensão do tema em destaque, sua pontuação, justifica-se no sentido de que interdisciplinar não é sinônimo de transversal. O autor chama a atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em sua concepção usam de maneira errônea o termo interdisciplinar, dando a ele a conotação de transversal, denominação que restringiria a Interdisciplinaridade à pesquisa.

ALMEIDA propõe uma reflexão crítica para a afirmação de que a integração de disciplinas está associada à noção de rede. Esse enfoque permite que se explique a aparente volatilidade das relações harmônicas entre os elementos de um sistema. O autor cita como exemplo a idéia de que as relações sociais baseiam-se na integração, em forma de rede, eliminadas as possibilidades de conflitos, uma vez que seriam previsíveis e controláveis. No entanto, como resultado de uma construção histórica que é, a sociedade real apresenta-se complexa, heterogênea e conflituosa.

Seguindo essa linha de raciocínio, o autor lembra que quando a sociedade é compreendida como uma rede de relações harmônicas, as contradições desaparecem e, sem elas, inexistente o movimento de superação que é a história.

Com muita sutileza, o autor aponta as singularidades entre quantidade e qualidade. *A dinâmica da sociedade, no dia a dia dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais é constituída de dois movimentos, o da quantidade, que pode ser representado pela linearidade da rede, e o da qualidade, responsável pelas transformações efetivas.* (ALMEIDA, 2001, p. 112)

Explicita-se assim que a imprevisibilidade é uma das características principais das relações sociais, que não pode assim ser representada de modo linear como uma rede.

O autor deixa explícito que na sociedade, não há relação direta entre a quantidade e a qualidade, pois, a primeira não implica a segunda, como se vê, a quantidade de comunicação, não tem implicado diretamente na qualidade do

processo de democratização. É nesse contexto que o autor entende que a construção curricular, bem como a sua implementação, avaliação e reformulação expressam relações sociais historicamente complexas. Na mesma direção de análise,

a idéia de que a interdisciplinaridade consiste na comunicação entre as disciplinas dispostas em forma de rede não supera a noção de encadeamento de disciplinas, apenas muda a sua disposição, reafirmando a linearidade que permanece, apesar de habilmente dissimulada. (ALMEIDA, 2001, p. 113)

A Interdisciplinaridade nesta perspectiva é reduzida a uma questão quantitativa. Nesta concepção, a quantidade de integração entre as disciplinas é que recebe as diferentes denominações, quais sejam, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ciente de que estas nomenclaturas suscitam algumas dúvidas entre os leitores, farei um pequeno quadro de definições conceituais para sua melhor compreensão. É certo que existem definições muito mais elaboradas, que abordem aspectos mais complexos, no entanto, para uma primeira aproximação, acredito que os conceitos listados abaixo situem os leitores no contexto ora estudado. Para tanto recorri a diversas fontes independentemente de olhares ideológicos.

DISCIPLINARIDADE – *é a progressiva exploração científica especializada numa certa área ou domínio homogêneo de estudo. Uma disciplina deverá, antes de tudo, estabelecer e definir suas fronteiras constituintes. Fronteiras estas que irão determinar seus objetos materiais e formais, seus métodos e sistemas, seus conceitos e teorias. (JAPIASSU, 1976, p. 61)*

PLURIDISCIPLINARIDADE – *é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. É uma forma de*

cooperação que visa a melhorar as relações entre as disciplinas. Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. (JANTSCH, In: SANTOMÉ, 1998, p. 71)

MULTIDISCIPLINARIDADE – *reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. (JANTSCH, In: SANTOMÉ, 1998, p. 71)*

INTERDISCIPLINARIDADE – *a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar. (JAPIASSU, 1976, p. 82)*

TRANSDISCIPLINARIDADE – de acordo com o Centro de Educação Transdisciplinar, CETRANS, *a transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. A transdisciplinaridade, em uma rápida explanação, é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. Etimologicamente, o sufixo trans significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência. Transdisciplinaridade é a assimilação de uma cultura, é a arte no sentido da capacidade de articular. Por isso após revisitar, com grande respeito, rigor e inclusão: o conhecimento, a noção de valor, o contexto, a estrutura, a pesquisa, a competência, a oferta, o método e o ser humano, traz sua própria contribuição integradora e globalizante.*

TRANSVERSALIDADE – *suporte do que se pretenderia entender por uma abordagem global, totalizante e articuladora da realidade de maneira ampla e conexas. ...entendendo-a como a disposição de compreender os conteúdos de maneira articulada e diacrônica, buscando superar a concepção estanque e departamentalizada do conhecimento e da formação curricular escolar, buscando superá-la por uma forma de transdisciplinaridade que apresentasse o conjunto do conhecimento humano historicamente acumulado e institucionalmente confiado à escola como intrinsecamente interdependentes em suas diversas possibilidades temáticas, epistemológicas e organizacionais. A afirmação da transversalidade e o objetivo da propositura dos temas transversais seriam os de afirmar a potencialidade de impregnar interdisciplinarmente os conteúdos clássicos e tradicionais com propostas e atualizações analíticas e interpretativas desafiadoras postas pela realidade histórica e cultural atual. (NUNES, 2001a, p. 156-7)*

Em linhas gerais, ALMEIDA oferece uma definição compacta destes termos:

. *multidisciplinaridade* – se caracteriza por uma superposição de disciplinas que não estabelecem relação aparente;

. *pluridisciplinaridade* – consiste na superposição de disciplinas cujo objeto de estudo é correlato, em outras palavras, sugere a possibilidade da ocorrência de relação entre elas;

. *interdisciplinaridade* – indica a existência de intercâmbio por parte de duas ou mais disciplinas, sem levar em conta o modo como ele ocorre, a constatação e a classificação são suficientes.

. *transdisciplinaridade* – exprime a interdisciplinaridade no seu maior grau, na medida em que dela resultam uma ou várias novas disciplinas decorrentes da relação entre disciplinas já existentes. (ALMEIDA, 2001, p. 113-4)

Este autor defende a superação desse modo de compreender as relações interdisciplinares, pautadas na noção de quantidade, através de uma abordagem histórica do processo de divisão social do trabalho. Ele encerra o texto defendendo que “a interdisciplinaridade qualitativa só pode ocorrer a partir da revitalização do objeto e da ênfase nas diferenças de enfoque, próprias de cada ciência.” (ALMEIDA, 2001, p. 120)

Outro autor que contribuiu significativamente para a compreensão do tema é FREITAS, sua obra “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática”, constitui-se numa reflexão crítica e criteriosa sobre a questão da interdisciplinaridade.

Começando pela explicitação conceitual, FREITAS entende Interdisciplinaridade “como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas

que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo.”
(FREITAS, 1995, p. 91)

O que se observa, é que a conceituação de Interdisciplinaridade pode ser contraposta com a noção de multidisciplinaridade, onde existe a justaposição de profissionais, cada um fazendo o que sabe. Neste caso não há interação entre nível de método nem de conteúdo. Já na Interdisciplinaridade, tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O autor procura demonstrar que o conhecimento é gerado em um nível diferente do existente em cada disciplina auxiliar.

O objetivo declarado de FREITAS, ao escrever o livro, é discutir a interdisciplinaridade dentro do contexto do materialismo dialético. No decorrer desta pesquisa pretende-se analisar com mais profundidade esta obra que trata com muita propriedade o tema Interdisciplinaridade.

Por hora, o que desejamos expressar é que a Interdisciplinaridade como conceito, como horizonte, é na verdade materialização verbal, conceitual do que nós entendemos como concepção dialética de educação. Dialética no sentido em que as coisas sejam articuladas, e que sejam integradas entre as várias áreas.

Nesta pesquisa procuraremos denunciar as apropriações improvisadas, precárias, conjunturais, populistas atribuídas à Interdisciplinaridade. O que condenamos é que muitas vezes os conceitos de Interdisciplinaridade, assim como os de Transdisciplinaridade, Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Transversalidade, não estão vinculados a uma visão política de conhecimento, educação, mundo.

Desse modo, o ponto para o qual precisamos chamar permanentemente a atenção é o que diz respeito à ausência da possibilidade da Interdisciplinaridade como orgânica no sistema educacional brasileiro.

A hipótese que tento postular nesta pesquisa é que a Interdisciplinaridade na educação básica brasileira ainda não conseguiu romper as fronteiras do discurso. Para tanto, no decorrer da pesquisa, procurarei responder a algumas problematizações incitadas pela análise da revisão bibliográfica, quais sejam:

- As reformas curriculares proporcionaram possibilidades da ocorrência da Interdisciplinaridade?

- Em algum momento a organização curricular foi capaz de superar a tradição autoritária, contraditória, colonialista?

A pesquisa está planejada para ser desenvolvida em três capítulos. O primeiro capítulo é uma retrospectiva histórica da organização curricular e institucional da educação brasileira. O segundo capítulo enfoca a reforma educacional escolar e curricular brasileira recente. Finalmente o terceiro capítulo é dedicado a uma reflexão sobre as perspectivas e contradições do conceito de Interdisciplinaridade.

Enfim, espera-se que a pesquisa contribua para um melhor esclarecimento do tema e de sua pertinência no debate atual.

Desenrola-se a seguir o primeiro capítulo, que objetiva inserir o leitor nos mais expressivos acontecimentos históricos nacionais, dentre os quais: a tomada de posse do território brasileiro, a tentativa de conversão da população indígena, o escravismo negro, a chegada do príncipe regente D. João VI, a alteração de uma economia agrária para uma de orientação econômica industrial, o desenvolvimentismo, a intervenção ditatorial, entre outros. No capítulo que ora iniciamos, procuramos alinhar estes acontecimentos com a evolução da organização escolar.

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O objetivo do presente capítulo é explicitar as tramas deste tecido esgarçado que é a realidade escolar atual garimpendo-se uma compreensão de suas raízes históricas.

Marx, em seu trabalho Manifesto Comunista, deixou evidente que *“Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte.”* (MARX; ENGELS, 1998, p. 43)

Assim começa a História do Brasil... que só pode ser compreendida a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. De acordo com a compreensão que se tem da realidade, *“O Brasil vem se constituindo historicamente no trânsito por diferentes formas de subordinação, desde o colonialismo português e o neocolonialismo inglês até o imperialismo norte-americano.”* (XAVIER et alii, 1994, p. 26)

A gênese do colonialismo português deu-se com a façanha da burguesia mercantil portuguesa, pioneira na empresa de expansão naval, que em sua ânsia por ampliar mercados lança-se ao mar em busca de rotas de acesso ao Oriente. *“A tomada de posse do território brasileiro e sua colonização são atitudes inseridas em tal contexto.”* (RIBEIRO, 2001, p. 19)

Notadamente na segunda metade do século XV, motivadas, especialmente pelo domínio das rotas do comércio marítimo, as duas potências ibéricas Castela (Espanha) e Portugal viviam em latente Estado de Guerra. Este conflito tende a amainar-se com a assinatura do Tratado de Tordesilhas, a 7 de junho de 1494, estabelecendo uma linha imaginária no globo entre as porções castelhana e lusitana, mudando radicalmente o cenário do mundo “descoberto e por descobrir”. Portugal

impõe 370 léguas a oeste de Cabo Verde, assegurando o monopólio lusitano sobre as duas margens do Atlântico, incorporando um Brasil que só seria descoberto seis anos após.

Países como a França, Inglaterra e Holanda não aceitaram o Tratado de Tordesilhas por terem ficado à margem do rico mercado marítimo. Inevitável se fez a imigração européia para o continente americano e a sua conseqüente posse por vários países no intuito de partilhar com Espanha e Portugal a dominação do mesmo.

Foi sob esta ótica e decorrente de pressões políticas do resto da Europa que Portugal iniciou o processo de ocupação e colonização do território brasileiro. Esta ocupação, cujo início remonta ao século XVI, foi encetada primeiramente, com o sistema das Capitanias Hereditárias, que sintetizou a imperiosa necessidade de Portugal em assegurar a sua soberania em toda a porção costeira da Colônia, a fim de evitar a penetração de estrangeiros.

Quando Pedro Álvares Cabral aportou em Porto Seguro, em abril de 1500, deparou-se com um mundo diferente de tudo que se conhecia. Possuía sua própria ordem das coisas, sua natureza e sua humanidade que no decorrer dos milênios, desenvolvera um universo social, cultural e econômico, distinto sob todos os aspectos, dos rumos trilhados pelos homens do Velho Mundo.

Naquele momento ocorria o encontro de duas humanidades,

duas formas de conceber a condição humana. Uma, representada pelos índios, naturalistas, calmos, coletivistas, animistas, serenos e afetuosos. Outra, marcada pela cobiça, pela violência e pela crueldade, pela ânsia do ouro e da prata, sem respeitar terra, mares, gentes, animais e plantas. (NUNES, 2003, p. 51)

Com Cabral desembarcou o cronista Pero Vaz de Caminha, incumbido de relatar ao rei de Portugal a descrição da abundância com a qual ficaram

impressionados os navegadores portugueses. “... a terra em si é de bons ares, águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo...” Descreveu também os homens do lugar “... pardos, nus, cabelos corredios, puros e inocentes.” Desconheciam a religião católica. Na sua inocência seriam logo cristãos, insinuava, pois o escrivão lusitano ser o Novo Mundo um celeiro para expansão do cristianismo. A Igreja católica encontraria um farto campo para aumentar seus adeptos, enfrentando assim a Reforma protestante que arrebanhara grande parte do contingente católico na Europa:

Tinham os índios sua cultura, seus deuses, sua língua e sua forma de expressar seus credos, afetos, esperanças, necessidades e suas alegrias. Tudo isso foi dizimado. O português, porta-voz da Europa conquistadora, não respeitou a cultura do índio e ignorou sua história, suas lendas, suas tradições... em troca desta receptividade pacífica, trouxe mortes, saques, epidemias, dizimação dos índios. (NUNES, 2003, p.51-2)

Para além das vistas de Caminha, a “graciosa” terra descoberta, era de uma imensidão inimaginável. O pau-brasil, que abundava na região costeira, foi sua primeira riqueza usurpada. Esgotado este recurso, decidiu-se que o Brasil precisava de um empreendimento que o tornasse economicamente viável para atender os interesses da Coroa portuguesa.

Enquanto a Europa “já apresentava uma razoável sofisticação técnica e tendia para o predomínio da produção manufatureira e fabril,” (XAVIER et alii, 1994, p. 30) instalava-se no Brasil uma economia colonial agro-exportadora. A sociedade brasileira impulsionou o avanço capitalista mundial. O clima propício e a larga extensão territorial proporcionaram as condições ideais para a produção em grande escala de gêneros alimentícios e matérias-primas para o abastecimento das nascentes manufaturas européias.

Essa vinculação submissa ao sistema econômico, político e social capitalista mundial, colaborando “*para enriquecer e fazer progredir as economias externas acabaria se perpetuando em nosso país.*” (XAVIER et alii, 1994, p. 30)

Num sistema econômico colonial, onde poucos “homens bons” detinham a propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, instala-se a desigualdade numa “*estrutura social brutalmente dividida em extremos intocáveis*”.(XAVIER et alii, 1994, p. 33)

A viabilidade de uma produção agrícola em larga escala, demandava mão de obra, esta só poderia ser obtida através do aprisionamento indígena, uma vez que o contingente de degredados e colonos era insuficiente diante de um empreendimento de dimensões tão significativas.

Perspectivas como as de Ribeiro, contribuíram para fazer compreender que...

a catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia de Jesus como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento de Reforma. Do ponto de vista econômico, interessava tanto a ela como ao colonizador, à medida que tornava o índio mais dócil e, portanto, mais fácil de ser aproveitado como mão de obra.
(RIBEIRO, 2001, p. 23-24)

A catequese assegurou a conversão da população indígena. Paulatinamente, a cultura indígena sucumbiu aos interesses da Coroa. Esse processo não ocorreu pacificamente, a resistência do aguerrido povo indígena foi feroz, mas a crueldade dos colonizadores e seu avantajado potencial bélico dirimiram quaisquer tentativas de liberdade. Aos indígenas restaram poucas alternativas: morrer lutando, embrenharem-se pelas florestas ou entregarem-se a uma aculturação sistemática e intensiva, aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã.

Ao tomar contato com a obra ‘Colonização e Catequese’ de José Maria de PAIVA, é possível perceber as agruras a que o povo indígena foi exposto. O autor

coloca brilhantemente a questão do processo de desvirilização por que passou o índio, brutalmente retirado da intimidade de sua cultura, subjugado a uma cultura invasora e dominante, sendo terminantemente impedido de comportamentos tão arraigados que agora passam a ser considerados pecados, tais como:

Beber vinho à noite, desejar mulher, fazer esposas pecarem, cometer desonestidades, espreitá-las, esconder os pecados grandes, prezar o nome antigo, abandonar a aldeia, ficar sem ouvir missa, comer carne todos os dias, roçar e plantar nos dias santos, falar mentiras, maledicências...(PAIVA, 1982, p. 101)

Submetidos a tantas prescrições os índios ficaram impossibilitados de realizar rituais próprios de sua natureza, quais sejam:

dançar e adornar-se, tingir-se de vermelho, empenar o corpo, pintar as pernas, fazer-se negro, fumar, curandeirar, enfurecer-se, andar matando, comer um ao outro, amancebar-se, ser espião: eis de quanta coisa deve agora o índio se esquivar. (PAIVA, 1982, p. 101)

Não se vislumbrou a possibilidade de um diálogo intercultural, a prática dos mandamentos era rigorosamente exigida, a cultura indígena foi anulada em favor da “*doutrina cristã: seus dogmas, seus princípios morais, sua espiritualidade*”. (PAIVA, 1982, p. 76) A religião sujeitava o índio a servir gentilmente a gente portuguesa, conclui-se desta forma que a catequese serviu diretamente aos interesses do estamento mercantil português.

Sendo o Brasil um país de latifúndios, com a monocultura voltada somente para o mercado externo, era fundamental o menor custo possível com a mão de obra para obter-se algum lucro. O engenho de açúcar devido à diversidade de atividades e a complexidade, exigia um número bastante expressivo de escravos. O escravismo indígena foi substituído pelo negro, sobretudo pelo interesse de Portugal em

comercializar estes negros, uma vez que a captura dos índios era quase um negócio interno da Colônia.

A presença do escravo negro está, portanto vinculada a dois fatores, quais sejam, a produção da grande lavoura de exportação e aos interesses dos traficantes. O escravo era apenas uma mercadoria, não havia preocupação alguma em respeitar a sua natureza humana. Quando o escravo era fujão, freqüentemente era morto após a captura, tinha sua cabeça decepada e exibida para servir de exemplo. Não havia limites para a crueldade, muitos negros eram mortos das maneiras mais horríveis, como, por exemplo, atirados às fomalhas dos engenhos e queimados vivos.

Assim como o índio, o escravo africano tinha que ser convertido ao catolicismo, a religião era um freio para os revoltosos, um consolo para os desanimados, uma esperança para os desgraçados, um alento para os fracos. A religião ensinava a mansidão e o conformismo.

Diante do quadro exposto, percebe-se que *“a organização escolar no Brasil-Colônia esteve estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses.”* (RIBEIRO, 2001, p. 18)

Esta informação é nitidamente constatada na promulgação da política ditada por D. João III em 1548, que em suas diretrizes básicas referia-se à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução. *“A educação que se dava aos curumins estendia-se aos filhos dos colonos, o que garantia a evangelização destes.”* (ROMANELLI, 1993, p. 35)

A inclusão dos filhos dos colonos fez-se necessária devido ao substancial apoio financeiro da Coroa portuguesa, aos únicos educadores de profissão, ou seja, aos jesuítas. O jesuíta Manoel da Nóbrega, chegando ao Brasil em 1549, foi incumbido da elaboração de um plano de estudos que contemplasse o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Manoel da Nóbrega, durante sua vida na Colônia, lutou muito para manter seu plano de estudos, pois se tratava da única forma de alfabetizar os índios.

O Ratio Studiorum, ou seja, o Plano de Estudos dos jesuítas que vigorou durante o período de 1570 a 1759, privilegiava a elite colonial, pois seus cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia suprimiam a fase de alfabetização por entender que este aprendizado poderia ser oferecido dentro da própria família. No transcurso dessas contingências históricas, podemos perceber que desde os primórdios da educação brasileira, o currículo vem sendo consagrado no paradigma político autoritário que determinou uma organização as vezes institucional, jurídica, formal sem base efetivamente numa tradição epistemológica dialética, ordenada de maneira a articular premissas, conclusões e voltada para a possibilidade de emancipação pela educação.

Depois da morte de Nóbrega em 1570, os indígenas passam a ser somente catequizados, não mais instruídos.

Para a continuidade da obra jesuítica, deveria ampliar-se o contingente de sacerdotes. Isto se fez possível com a criação dos Seminários. A instrução propedêutica oferecida pelos Seminários passou a ser almejada pelos filhos dos colonos como embasamento para a continuidade dos estudos na Europa. *“E como a vocação sacerdotal nem sempre acompanhava esses anseios, os Seminários se abriram aos alunos externos e multiplicaram-se os colégios para alunos leigos em geral.”* (XAVIER et alii, 1994, p. 46)

Estava consolidada a cultura católica entre as elites coloniais. O trabalho braçal executado pela maioria da população, era visto pela Igreja como forma de expiação dos pecados e garantia ao reino dos céus. À elite formada por “homens bons” estava reservada a tarefa de instruir-se, cabendo-lhes a gerência dos negócios e a vida social.

Portugal prolongava o mais possível a dominação política e econômica, mantendo o atraso cultural interno. A Metrópole conseguia frear o desenvolvimento de uma consciência crítica impedindo a formação de Universidades. A sociedade colonial brasileira, patriarcal, latifundiária, católica e conservadora, tinha como traço fundamental o imobilismo.

Enquanto na Europa sopravam os ventos do Renascimento ao Iluminismo negando o mundo medieval, “*em nome da defesa da individualidade e da liberdade, como convinha ao novo modo de produção que se constituía, o capitalismo,*” (XAVIER et alii, 1994, p. 46) os colégios brasileiros primavam pelo universalismo da língua latina, da filosofia e da literatura cristã tradicional.

A educação jesuítica, que objetivava formar letrados eruditos, era pautada por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, marcando a formação da elite colonial “*por uma intensa rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade.*” (RIBEIRO, 2001, p. 25)

Chamamos a atenção do leitor para o fato de que com sua pedagogia magistrocêntrica e autoritária, os jesuítas mantinham uma organização sem base efetivamente numa tradição epistemológica dialética, ordenada, de maneira a articular premissas, conclusões e voltada para uma possibilidade de emancipação pela educação.

O Ratio Studiorum reinou absoluto até a expulsão dos jesuítas em 1759, decorrente da Reforma Pombalina. Segundo o Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, “*os jesuítas foram afastados sob a acusação de culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos.*” (XAVIER et alii, 1994, p. 53)

A instrução no país foi drasticamente limitada. Um lapso de treze anos transcorreu-se até que os jesuítas fossem substituídos por novos educadores.

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação. (ROMANELLI, 1993, p. 36)

As Aulas Régias, introduzidas com a Reforma Pombalina, eram ministradas por professores recrutados, formados pelos Seminários jesuítas, portanto, naturais continuadores de sua ação pedagógica. O cargo de diretor geral dos estudos foi criado pelo Alvará de 28-6-1759, que também determinava a prestação de exames para todos os professores e designava comissários para averiguarem o estado das escolas e procedimentos dos professores.

A História do Brasil-Colônia foi marcada pela submissão, “*submissão externa em relação à Metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça pela minoria branca.*” (RIBEIRO, 2001, p. 37) A intensidade da opressão bloqueava manifestações de descontentamento, mas esta placidez era aparente. Episódios violentos caracterizaram a escravização indígena, posteriormente os escravos negros fizeram eclodir movimentos de resistência com motins, fugas e atentados. Desmentindo a placidez aparente, outros conflitos são dignos de nota, tais como a rebelião maranhense de Beckman, a Guerra dos Mascates, a Guerra dos Emboabas e a Inconfidência Mineira.

Diante deste quadro conturbado, interesses diversos indicavam a necessidade da “abertura dos portos” com a finalidade explícita de livrarem-se do domínio da Coroa.

Na primeira metade do século XIX, com a chegada da Corte do príncipe regente D. João VI, foi se assinalando o fim do sistema mercantilista, iniciando-se pela abertura dos portos. A Corte no Rio de Janeiro tornou mais ostensivo o abismo existente entre as classes da elite e o povo.

Diante desta nova configuração, ou seja, a instalação do governo português em território colonial, mudanças radicais se fizeram no campo intelectual, tais como a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico do Rio, do Museu Nacional, assim como se inaugurou o nível superior de ensino. É mister lembrar que estes cursos tinham um forte cunho profissionalizante. Atendiam as reais necessidades do Brasil, representando uma ruptura com o ensino jesuítico

colonial, ruptura parcial, pois não ocorreram reformulações nos níveis escolares anteriores.

Vários fatores concorreram para a Independência, mas esta foi organizada por uma minoria dominante, garantindo a manutenção do latifúndio, a escravidão e o liberalismo econômico. Atrás dela ocultou-se uma transição conservadora.

A autonomia política pedia uma Constituição, que como não poderia deixar de ser, inspirada em um modelo europeu. Elegeu-se a Constituição francesa de 1791. A Constituição de 1824 acena com a possibilidade de um “sistema nacional de educação”, mas esta idéia é abandonada, limitando-se a garantir a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Da lei de 15 de outubro de 1827, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, acabou vigorando somente a distribuição racional por todo o território nacional, apenas das escolas de primeiras letras.

Graves deficiências quantitativas e qualitativas fizeram-se sentir nestas escolas de primeiras letras. O número reduzido de escolas e o conteúdo inócuo contribuíram para o desinteresse no aprimoramento do magistério.

O ensino primário brasileiro permaneceria até 1920 como ensino de “primeiras letras”, como o definira o Decreto Imperial de 1827. Ficaria restrito, até as famosas reformas estaduais de 1920, ao aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, como mera alfabetização. (XAVIER et alii, 1994, p. 108)

A Reforma Benjamin Constant (1890) tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também, a gratuidade da escola primária. “A outra intenção era fundamentar esta formação na ciência rompendo com a tradição humanista clássica. A predominância literária deveria ser substituída pela científica.” (RIBEIRO, 2001, p. 73-4) As reformas não partiam da realidade, mas de

modelos importados. “A série de reformas pelas quais passa a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica.” (RIBEIRO, 2001, p. 79)

O início do século XX foi marcado pela crise do sistema: civilização urbano-industrial versus civilização agrário-comercial. Os defensores da nova civilização urbano-industrial disseminaram novos padrões culturais, dentre os quais, o soerguimento das forças nacionais. Diante deste quadro de transformações, é preciso atentar para o papel da escolarização que passa a ter preponderância na realidade da época.

O mais manifesto resultado das transformações sociais foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela educação e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a formação do novo homem brasileiro. (NAGLE, 1974, p. 99-100)

Este entusiasmo e otimismo elegem a escolarização como motor da História, decorrendo daí amplas discussões e freqüentes reformas da escolarização. A tão desejada reconstrução nacional seria veiculada através da escolarização, graças ao seu caráter regenerador, erradicando desta forma a incultura geral e a ignorância popular consideradas vergonhosas para o país. O autor coloca também a questão do distanciamento entre os quadros da formação de ‘elite’ e os de formação do ‘povo’ uma vez que “*profissionalizar a escola primária e disseminar o ensino técnico-*

profissional significa restringir as possibilidades de uma escolarização mais 'formadora'." (NAGLE, 1974, p. 117)

A década de 1930 representa uma substancial guinada na evolução histórica da educação brasileira. Até então a educação escolar existente correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo.

A formação de recursos humanos necessários à economia de base agrária, notadamente o latifúndio e a monocultura, independiam da existência da escola. Para a grande massa da população, concentrada na zona rural, cujas arcaicas técnicas de cultivo não exigiam preparação escolar, sequer a alfabetização era valorizada.

Para o incipiente índice de urbanização e industrialização, a velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular, preenchiam perfeitamente os anseios da estrutura social vigente.

Certamente, o ponto de partida para a situação educacional tomar rumos diferentes deu-se quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura. Seguindo essa abordagem, uma maneira possível de compreensão desta ruptura consiste em perceber que...

de um lado, no campo das idéias, as coisas começaram a mudar-se com movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930.
(ROMANELLI, 1993, p. 45)

Efetivamente vale registrar que, o modelo econômico em emergência, para suprir seus quadros demandava recursos humanos de outra natureza. Além do que em decorrência de uma estratificação social mais diversificada, a expansão do

sistema escolar passou a ser pressionada por um contingente cada vez maior de extratos médios e populares.

A conturbada “Revolução de 30”, polarizada por vários setores da burguesia, objetivava conseguir uma mudança na orientação política e econômica, dominada até então pelos cafeicultores. O operariado, refletindo a expressão política do povo, manifesta-se nas ruas retratando a insatisfação dos setores de classe dominada.

Dentro dos limites das relações assimétricas de poder existentes entre políticos, burguesia industrial, operariado e ‘educadores de profissão’, esboçou-se um vigoroso movimento que pretendia superar definitivamente a insuficiência do atendimento escolar elementar e os conseqüentes altos índices de analfabetismo.

Ao mesmo tempo, essas alianças e desafios coletivos geram suas próprias tensões, acreditando ser a educação um fator determinante na mudança social.

Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. (ROMANELLI, 1993, p. 150)

Mais uma vez nossa história educacional não resgata as resistências e contrapontos à tradição filosófica conservadora que tem caracterizado nossa identidade.

Tendo como fio condutor a proposta de um novo tipo de homem para a sociedade capitalista, ancoram-se em mais uma forma de transplante cultural, interpretando o fenômeno educacional sem a clareza das verdadeiras relações que estabelece, quais sejam,

esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. (RIBEIRO, 2001, p. 124-5)

O debate sobre a educação nacional ocupa uma atenção crescente no período de 1931 a 1937, gerando um ‘conflito de idéias’ entre dois pólos. De um lado, os tradicionais educadores católicos defendiam a educação subordinada à doutrina católica, o ensino particular e a responsabilidade da família quanto à educação. Opondo-se a esta facção estavam os educadores influenciados pelas ‘idéias novas’ e que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação, etc.

O grupo tradicional, vendo que perdia terreno para os escolanovistas compromete-os diante da opinião popular, insinuando sua aproximação com a orientação comunista, que na época era duramente perseguida pelo governo Vargas.

É, pois, neste contexto de pressões econômicas, sociais e políticas de diferentes origens, surgidas dentro de limites bastante marcados, que acontece uma significativa alteração, mais de ordem quantitativa, na organização escolar brasileira, imposta por interesses das forças sociais minoritárias, mas dominantes. (XAVIER et alii, 1994, p. 202)

A Constituição ditatorial promulgada em 1937, reflete sem sombra de dúvidas “a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado.” (RIBEIRO, 2001, p. 129) E não poderia ser diferente, visto que se destinava às classes menos favorecidas. A inserção da obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, além do ensino pré-vocacional e profissional visava qualificar a futura mão de obra industrial. O

reaparelhamento do ensino industrial foi intensificado e atraiu um elevado crescimento nas matrículas.

A Reforma Capanema tendenciosamente fascista, reflexo do Estado-Novo, vigoraria até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 e tinha como pressuposto básico que “A *‘paz social’ seria conseguida pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas, o povo passivo.*” (RIBEIRO, 2001, p. 149)

Esta política adotada produziu rupturas e dilacerou quaisquer possibilidades de se “*produzir consciência existencial e crítica, ampliar horizontes utópicos, abrir significados éticos e morais, aprofundar trincheiras políticas.*” (NUNES, 2003, p. 31) Esta reforma, longe de propiciar possibilidades da ocorrência da Interdisciplinaridade, manteve a educação subjugada ao autoritarismo.

O contexto em que emerge esta nova realidade fica mais claro quando se aponta o foco para

As condições infra-estruturais que no momento eram de manutenção sob controle de uma massa de trabalhadores alfabetizados, que a industrialização requeria e a ordem legalizava pelo contrato. Quanto às necessidades reais do contexto, elas eram mascaradas pela promessa de desenvolvimentismo de que só se beneficiaria a burguesia associada ao capital estrangeiro aqui aplicado em grandes somas. (FAZENDA, 1985, p. 45)

O desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek caracterizado por uma política voltada para o desenvolvimento dependente, consubstanciado no seu Programa de Metas, onde a industrialização seria um dever, uma condição de vida, tinha como prioridade adequar a política educacional às necessidades do desenvolvimento econômico.

Não por acaso seu discurso deixava transparecer a tática que permeava suas intenções:

Cumpre articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento apto deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhando-se a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses da nossa cultura. (JK – Mensagem – In: FAZENDA, 1985, p. 43)

Significa entender que ao governo interessava a sobrevivência do sistema, “*abrir a educação a todos, realizar a tarefa de conscientização das massas seria pôr em risco a própria sobrevivência do sistema.*” (FAZENDA, 1985, p. 47)

A eclosão dos movimentos de educação popular, surgida na primeira metade da década dos anos 60, marcou as aspirações da população adulta em participar ativamente da vida política do país. A efervescência dos movimentos de educação popular foi sufocada pela mudança de orientação política decorrente do golpe militar de 1964.

O ‘terror político’ atingiu imediatamente o campo educacional. A educação passa a subordinar-se aos interesses norte-americanos com os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency International for Development), “*visando integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica.*” (ROMANELLI, 1993, p.257)

A intervenção governamental nos três graus de ensino primava pelo ‘economicismo educativo’. O MOBREAL desvirtuou a participação dos adultos da vida política para a vida econômica. Essa participação não era cogitada na divisão dos lucros e sim na “*possibilidade de um emprego como assalariado em um novo*

modelo de acumulação acelerada do capital internacional.” (RIBEIRO, 2001, p. 192)

Em um clima de prisões políticas, delações e tortura, poucos se animavam a questionar as Leis 5.540/68 da Reforma Universitária e 5.692/71 do ensino de 1º e 2º graus.

As promessas de construir o Brasil-potência naufragaram em uma profunda recessão econômica, e numa aguda crise social, política e institucional sem precedentes.

A última década tem demonstrado um novo padrão de acumulação mundial que exige outro perfil de trabalhador (mais preparado do ponto de vista do conhecimento, flexível às operações produtivas, criativo e inteligente). Na ótica dos dirigentes mundiais, para que ocorra a reestruturação dos processos de produção, são indispensáveis os seguintes requisitos e habilidades: o aprender permanentemente, o refletir criticamente, o agir responsabilmente e o comportar-se com flexibilidade. Parece, pois, que novas reformas, transplantadas, de caráter alienante encontram terreno fértil para prosperarem em terras Brasis!

Efetivamente vale afirmar que a educação no Brasil ainda não atendeu aos anseios de seu povo, quais sejam, a universalização, a qualidade e a gestão democrática.

Buscamos organizar algumas idéias e argumentos históricos, que possam oferecer elementos para a compreensão dos aspectos curriculares advindos da grande ruptura na educação brasileira dos anos 1930 em diante.

Como ponto de partida, é oportuno destacar a influência da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, protagonizada por um grupo de educadores imbuídos de idéias renovadoras sobre o ensino; tendo como fio condutor a sensibilização do poder público perante candentes problemas da educação

nacional, assim como pleitear a concretude de medidas capazes de dirimir tais problemas.

Prenunciando as reformas nacionais que ocorreriam a partir de 1930, a década de vinte foi fecunda em reformas estaduais, dentre elas pode-se destacar a Sampaio Dória em São Paulo; Lourenço Filho no Ceará; José Augusto do Rio Grande do Norte; Carneiro Leão no Distrito Federal e Pernambuco; Lysímaco da Costa no Paraná; Francisco Campos em Minas Gerais; Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Anísio Teixeira na Bahia.

Estas reformas, no entanto, tinham duração efêmera por serem territoriais e estarem sujeitas às instabilidades no poder público local. Sua inconsistência derivava do fato de não pertencerem a uma política nacional de educação.

Sucessivas Conferências Nacionais de Educação realizadas pela ABE, onde efervesciam debates acirrados em torno da gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, a co-educação e o Plano Nacional de Educação, culminariam na redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação pôde ser vislumbrada com a Reforma Francisco Campos, decretada no início da década de trinta. Era a primeira vez que se impunha uma reforma a todo território nacional, atingindo profundamente a estrutura de ensino.

Esta reforma efetivou-se através de uma série de decretos, criando o Conselho Nacional de Educação e dispendo sobre a organização do ensino superior no Brasil com a adoção do regime universitário; reformulou-se também o ensino secundário e o ensino comercial.

Romanelli destaca que esta reforma “*tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites.*” (ROMANELLI, 1993, p. 141) O ensino primário e normal e vários ramos do ensino médio profissional ficaram à margem desta reforma. Para ter acesso ao ensino médio, fazia-se necessário o exame de admissão que exigia conhecimentos nunca antes vislumbrados na escola primária. Como

decorrência desta medida somente os mais avantajados culturalmente devido a situação financeira, conseguiam atingir este grau de ensino.

Vale salientar que esta reforma não estabelecia articulação entre os vários ramos do ensino médio, criando sistemas rígidos e fechados que impossibilitavam a transferência de um para o outro.

Nesse ponto, a especificidade da problemática da educação pública toma dimensões maiores, dentre as quais, podemos novamente salientar a não ocorrência da Interdisciplinaridade.

Romanelli (1993) ressalta alguns aspectos da reforma que tornaram a estrutura do ensino ultrapassada, dentre eles a permanência da velha concepção liberal-aristocrática, voltando-se apenas para as carreiras liberais; a não implantação efetiva de um ensino técnico e científico e a alta seletividade decorrente da rigidez dos critérios de avaliação.

Os signatários do Manifesto procuram desacreditar as reformas ocorridas anteriormente cunhando-as de fragmentárias e desarticuladas. Comparam essa desarticulação com construções sem alicerces, denunciando que a “sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema”, já nascem fadadas às ruínas.

Criticam a inorganização do aparelho escolar pela falta da determinação dos fins da educação, ou seja, “a falta de espírito filosófico e científico”. A ausência total de uma cultura universitária e a formação meramente literária são apontadas como origem desse empirismo grosseiro.

Os Pioneiros da Educação Nova criticam a escola tradicional, de concepção burguesa, lastreada na doutrina do individualismo libertário e propõe uma escola que restabeleça entre os homens, o espírito de disciplina, a solidariedade e a cooperação.

O Manifesto dos Pioneiros elege o Estado como responsável maior pela educação, uma vez que esta é uma função essencialmente pública. De acordo com o

Manifesto, cabe ao Estado garantir uma escola única que propicie o máximo de desenvolvimento de acordo com as aptidões de cada indivíduo.

Como sinal de reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação; a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são princípios que se apresentam a esta escola unificada.

Para os signatários do Manifesto, o fator psicobiológico do interesse é o que distingue a Escola Nova da tradicional.

Gradativamente, esboça-se uma nova maneira de interpretar a educação. Argumenta-se que os homens são essencialmente diferentes, o ideal seria que houvesse um tratamento diferencial.

O não domínio dos conhecimentos deixa de ser um fator preponderante; as desigualdades passam a ser de ordem psicológica, supõe-se que o marginalizado não seja propriamente o ignorante, mas o rejeitado. A análise de SAVIANI é provavelmente a que mais contribui para a compreensão desta nova realidade. Nesta perspectiva,

compreende-se que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1995, p. 20-21)

Não se pode considerar, pelo que foi apresentado neste estudo, que a educação brasileira tenha trilhado os caminhos almejados pelo seu povo. No entanto, é necessário entendê-la dentro de seus limites, para não se perder de vista o fato de que ela nunca pode ser usada para pretender invalidar outra observação mais abrangente: Nos últimos trinta anos, o abandono e o assistencialismo dominaram o cenário educativo nacional.

A partir da realidade do êxodo rural, do inchaço das cidades, da presença das massas deserdadas da terra na cidade, uma escola compensatória, voltada à compensação, com políticas mais assistencialistas, que atendem a demandas mais emergenciais das comunidades carentes, mas que alteram profundamente o papel histórico-institucional da educação e da escola no Brasil. (NUNES, 2003, p. 63)

Significaria reconhecer que as condições objetivas e estruturais forçaram de maneira irreversível esta demanda por novos espaços. As últimas décadas têm demonstrado que as iniciativas do Estado para solucionar estes problemas são inócuas. O Estado limitou-se a um conjunto de ações que se pautam essencialmente pelo imprevisto. A solução, entretanto, é muito mais complexa. Frente a este problema optou-se pela utilização dos espaços escolares, já tão depedrados, para o atendimento da população carente em suas mais diversas necessidades.

Procuramos evidenciar algumas pistas no sentido de explicitar a situação caótica a que foram expostos os equipamentos escolares após a década de 1970.

A escola de Jarbas Passarinho produz uma suplementação das funções através da compensação nutricional pela merenda, do papel subsidiário da escola como elemento de saúde pública, promovendo campanhas de saúde, atendimentos incidentais primários, transforma-se num centro comunitário de lazer e atendimento, por falta de equipamento social e comunitário nos bairros. Assume ainda o papel social

de centro de zoonoses, centro de saúde, medicalizando o processo pedagógico básico, quebrando profundamente o papel da escola como formadora cultural e ético-institucional.
(NUNES, 2003, p. 63)

São duvidosas, as viabilidades e as possibilidades de manter de forma sustentadora estas improvisações que colocam a olhos nus esta ação compensatória. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos que se cristalizam num “*amplo desprestígio social para a função de educador... produzindo dentro da escola mecanismos e nichos de controle comportamental e de patrulhamento ideológico-político.*” (NUNES, 2003, p. 64)

A ‘*Escola parabólica*’, na interpretação de NUNES, é uma das substanciais transformações que a escola sofreu na década de 1980. Sua característica fundamental é a inserção de novas tecnologias nas salas de aula, tais como a televisão, o vídeo, as “TVs” integradas que não condizem com a realidade escolar. Tem-se notícia que muitas escolas do Brasil receberam esta avalanche de equipamentos sem sequer possuir sistema de energia que os alimente, deixando claro desta forma que este empreendimento beneficiou outros setores, a indústria tecnológica, por exemplo. Assiste-se dessa forma, uma situação singular e perversa, na qual a escola ‘*Parafernália eletrônica*’ é incapaz de produzir uma educação emancipatória.

Num país marcado pelo estigma das relações escravocratas, pela tragédia da ética da resignação, pelo elogio da vassalagem e da submissão, pela cultura da obediência e comiseração, pela produção de estruturas institucionais injustas, opressoras, excludentes e marginalizadoras,
(NUNES, 2003, p. 37)

o desafio consiste precisamente em articular esforços com base em projetos que viabilizem mudanças concretas na educação, mudanças capazes de superar a

tradição autoritária, contraditória e colonialista a que fomos submetidos nestes quinhentos anos de ocupação estrangeira.

É necessário e urgente buscar os lugares onde ainda estão se dando movimentos e lutas de emancipação.

É preciso que se tenha uma atitude rigorosa e crítica capaz de enfrentar o projeto neoliberal que passa como um rolo compressor sobre os valores efetivamente emancipadores.

No capítulo seguinte o leitor poderá acompanhar a luta acirrada de educadores engajados na defesa do ensino público e o controvertido processo de tramitação da LDBEN. Destacaremos também a importância de uma formação ampla dos docentes.

CAPÍTULO II

A REFORMA EDUCACIONAL ESCOLAR E CURRICULAR BRASILEIRA RECENTE (1996-2002)

O objetivo deste capítulo é propiciar ao leitor a possibilidade de vislumbrar o percurso ‘acidentado’ pelos quais passaram as tramitações da aprovação da LDBEN, assim como contextualizar na contemporaneidade os discursos sobre interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e currículo.

Considerando-se que são as condições materiais concretas as quais determinam as formas de ser e do pensar, este capítulo busca levantar as circunstâncias históricas que desencadearam a atual reforma educativa.

O importante a ser notado é que no tocante aos processos legislativos para a educação nacional, interesses divergentes entre os sujeitos proponentes podem alterar intencionalmente o rumo dos fatos, favorecendo uma proposta em detrimento da outra.

A premência dessa interpretação está presente nas mudanças regulamentais introduzidas intencionalmente, nas manobras regimentais e outros procedimentos constitucionais capazes de alterar os rumos do projeto original, nos diferentes momentos que transitou pelo Congresso Nacional.

Simultaneamente ao processo constituinte de 1988, formulou-se de maneira coletiva e democrática pelos trabalhadores da educação e seus sindicatos de linha progressista, uma sistematização de idéias que culminou com a apresentação na Câmara Federal do projeto de lei nº 1.258 A/88 do deputado Octávio Elísio (PSDB), fixando as bases e diretrizes da educação nacional.

Nesse processo de sistematização de idéias, esboçou-se um vigoroso movimento teórico que pretendia superar definitivamente os descaminhos da

educação nacional, tendo as Conferências Brasileiras de Educação, papel preponderante no debate e elaboração de propostas.

Uma das características essenciais das Conferências Brasileiras de Educação foi a adesão crescente de participantes que a cada evento intensificava as mobilizações do povo brasileiro que buscava a democracia.

Essa situação se refletiu nos sucessivos encontros iniciando-se pela primeira Conferência Brasileira de Educação ocorrida na cidade de São Paulo, no ano de 1980, sob o tema “A Política Educacional” que contou com aproximadamente mil e quatrocentos participantes. A II Conferência realizada em Belo Horizonte em junho de 1982 contou com a presença de duas mil pessoas que trataram do tema “Educação: perspectiva na democratização da sociedade”.

A III Conferência, “Da crítica às propostas de ação”, ocorrida na cidade de Niterói em outubro de 1984 aglutinou cinco mil profissionais. A mais populosa, congregando seis mil participantes foi a IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia, cujo tema central foi “A educação na nova Constituição”.

A década de 1980, pode ser considerada perdida para a economia mas de avanços significativos dos movimentos sociais e políticos na reconstrução da cidadania.

Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma vez que as políticas governamentais da Nova República eram incipientes diante da gravidade dos problemas que afetavam a maioria da população, os profissionais da educação participantes da IV Conferência manifestaram *“sua vontade política para a superação dos obstáculos que, na opinião deles, impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro.”* (HERMIDA AVEIRO, 2002, p. 75)

O debate ampliou-se por meio da “Carta de Goiânia” visando explicitar as propostas do movimento docente a serem inseridas no futuro texto constitucional.

São estes alguns dos princípios gerais salientados no documento:

- *A educação escolar como direito de todos os brasileiros, gratuita e laica...*
- *A obrigatoriedade do ensino fundamental com oito anos de duração...*
- *A não utilização dos recursos públicos para a manutenção de estabelecimentos de ensino privado...*

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade de elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional, partindo dos princípios a serem inscritos na futura Carta Constitucional.

No ano de 1987, o educador Dermeval Saviani autor de inúmeras obras de fundamental importância para a compreensão da educação brasileira contemporânea, é convidado pela diretoria da ANPEd para proferir em sua X Reunião Anual uma conferência versando sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”.

No final de 1987, a revista ANDE convida SAVIANI para redigir um artigo sobre a nova LDB. Inesperadamente nasce das mãos do autor uma proposta para o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O fato ocorreu sem intencionalidade, uma vez que o objetivo do artigo era explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases” mas como explica o autor,

a medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo da elaboração da nova lei. (SAVIANI, 2001, p. 36)

A V Conferência Brasileira de Educação realizada na cidade de Brasília em agosto de 1988, tematizou “A nova LDBEN” com o intuito de elaborar o conjunto de diretrizes que imprimissem princípios democráticos na futura lei máxima da educação.

Esta Conferência gestou um documento intitulado “Declaração de Brasília” na qual seus participantes reivindicavam entre outros pontos a prioridade da universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional de educação.

A mobilização dos educadores que defendiam o ensino público buscou contagiar os parlamentares no sentido de aprovarem uma lei que oferecesse a educação aspirada pela sociedade brasileira.

A nova Constituição Federal é aprovada em 5 de outubro de 1988, contendo capítulo específico que tratava da educação nacional. Contrariando a prática corrente, este projeto surgiu da iniciativa popular encaminhada junto ao poder legislativo de maneira que não foi produzido pelo poder executivo.

Durante essa fase foi criada a Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara, presidida pelo deputado Ubiratan Aguiar (PMDB/CE). Concomitantemente instalou-se um Grupo de Trabalho coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT/SP), tendo como relator Jorge Hage (PSDB/BA). Este grupo ouviu em audiências públicas mais de 40 instituições propiciando uma abertura democrática jamais vislumbrada para a elaboração de uma lei da educação.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública aglutinou um conjunto de entidades científicas, sindicais, estudantis e de movimentos sociais que conjuntamente elaboraram propostas onde a futura LDBEN pudesse nortear-se. A grande representatividade do Fórum permitiu a efetivação de debates com a própria Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

O fim da década de oitenta e o começo dos anos noventa viram nascer o acirramento entre duas propostas antagônicas de sociedade, uma liberal-corporativa e outra democrática de massas, cujos reflexos não poderiam deixar de atingir o âmbito educacional. O deputado Jorge Hage (PSDB) apresenta em agosto de 1989 o primeiro substitutivo à Comissão da Câmara gerando um amplo debate e em dezembro do mesmo ano o deputado apresenta o segundo substitutivo. Decorrente deste processo, quase duas mil sugestões foram enviadas resultando na aprovação da terceira versão do substitutivo Jorge Hage na Comissão no ano de 1990.

Nesse contexto permeado por diversos interesses, o senador Jorge Bornhauser (PFL/SC) apresenta o projeto nº 208, de 1989 versando sobre o ensino superior que não foi aprovado graças à atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ao mesmo tempo, o senador Marco Maciel (PFL/PE) também demonstrou interesse em apresentar um projeto de LDBEN paralelo ao da Câmara, no Senado.

É importante sublinhar que o Fórum consegue bloquear esse processo mesmo porque o governo Sarney passava por uma crise de credibilidade perante a sociedade.

As dimensões desses confrontos puderam ser notadas nas eleições presidenciais de 1989, onde três forças político-partidárias disputaram o primeiro turno eleitoral, sendo que cada uma apresentou propostas próprias para a educação nacional.

No segundo turno de votação duas forças opostas se confrontaram, de um lado o candidato Fernando Collor de Mello, conservador (neoliberal) com o projeto “Brasil Novo” e de outro, Luiz Inácio Lula da Silva de esquerda com o projeto “Brasil Popular”.

Com a vitória de Fernando Collor de Mello, o projeto “Brasil Novo” tem influência direta na tramitação do projeto de LDBEN no Congresso Nacional. “*O projeto “Brasil Novo” concebia o desenvolvimento social como um subproduto do*

desenvolvimento econômico, numa perspectiva capitalista associada e dependente.”
(HERMIDA AVEIRO, 2002, p. 89)

A maneira como as políticas educacionais estavam sendo elaboradas sofre um contundente impacto com a vitória do “Projeto Brasil Novo”. O Congresso Nacional tornara-se mais conservador. A ênfase estava colocada na nova ordem internacional e a sua revolução técnica e científica.

Essa configuração singular heterogênea e conflituosa altera os rumos dos processos de socialização política que caminhavam na década de oitenta protagonizados pela participação popular. A articulação dos partidos progressistas fica impossibilitada diante da não reeleição de importantes personagens que garantiram até então a condução do processo de discussão e votação do projeto de LDBEN da Câmara.

Essas questões, agudizam-se com o surgimento de atritos entre o poder Legislativo e o poder Executivo culminando com a *“obstrução pura e simples do processo de tramitação da lei; mais tarde, com a apresentação de projeto de lei próprio no Senado, de autoria de Darcy Ribeiro (projeto de lei do Senado nº 67/92).”* (HERMIDA AVEIRO, 2002, p. 92)

Uma vez afastado o presidente Fernando Collor de Mello, assume a presidência em 29 de setembro de 1992, Itamar Franco, tendo como Ministro da Educação Murilo Hingel.

Em 02 de fevereiro de 1993 é aprovado em caráter terminativo na Comissão de Educação do Senado, o projeto de Darcy Ribeiro, tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/CE).

Diferentemente do projeto da Câmara inspirado em princípios democráticos e participativos, a imposição das políticas dominantes fez-se legitimada na democracia representativa, onde os políticos tomam as decisões em nome da sociedade.

O projeto aprovado de Darcy Ribeiro adaptava diretrizes neoliberais internacionais para o campo da educação brasileira.

O “Plano Decenal de Educação para todos” tramita ao mesmo tempo em que o projeto da LDBEN na Câmara, no entanto, esses projetos são implementados de formas diversificadas uma vez que o “Plano Decenal” resultou dos acordos assinados pelo Brasil junto a organismos internacionais.

Em 1994, o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB) é eleito presidente com o apoio de uma aliança de centro-direita, sob a liderança da coligação PSDB/PFL. As eleições de 1994 alteram o cenário das políticas educativas. Adota-se de forma sistemática

a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, através a obstrução da tramitação dos projetos de leis já existentes e da apresentação de projetos de leis próprios, de forma simultânea. (HERMIDA AVEIRO, 2002, p. 98)

As mudanças ocorrem em consonância com os programas de natureza neoliberal elaborados pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) que passam a reger as estratégias delineadas pelo novo presidente em todas as ordens da realidade.

No âmbito educacional, nunca se debateu tanto quantitativa e qualitativamente durante um processo eleitoral, tornando esse momento histórico um dos mais representativos da política do país.

As dimensões dos confrontos das propostas dos candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso refletiam “*a existência de duas propostas de educação e de sociedade de natureza antitética e divergente.*” (HERMIDA AVEIRO, 2002, p. 99)

O eixo medular das duas propostas concentrava-se na defesa do binômio educação-emprego, no entanto, o que se registra é a mera estratégia eleitoral em busca de votos uma vez que uma melhor escolaridade não garante necessariamente a conquista de um emprego.

Em janeiro de 1995, Paulo Renato de Souza é nomeado para o Ministério da Educação. Configurou-se a partir deste momento o que HERMIDA AVEIRO (2002) define como “estratégia da interferência”, ou seja, a partir da gestão do novo ministro, caminhos difíceis seriam trilhados pelo projeto de lei oriundo da Câmara, assim como o substitutivo de Cid Sabóia que tramitava no Senado.

Uma situação perversa refletiu-se na imposição de políticas dominantes que alteraram substancialmente os rumos do projeto de lei. Os representantes das forças conservadoras e dos interesses privados para a educação, amparados pelo Relatório Final da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Senadores, declaram a inconstitucionalidade do projeto de iniciativa popular e defendem o parecer do Senador Darcy Ribeiro. Como expressou esse importante pensador contemporâneo,

Diante de uma certa comoção que se seguiu a inteira mudança de rumo a que fora conduzido o projeto de LDB, o senador Ribeiro foi apresentando sucessivas versões de seu substitutivo incorporando emendas que atenuassem de algum modo as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada que ficou conhecida como ‘manobra regimental’.
(SAVIANI, 2001, p.160)

Uma visão panorâmica de conjunto não deverá perder de vista as articulações ocorridas entre o Ministério da Educação e a iniciativa privada, co-autores do texto de Darcy Ribeiro, que aos 20 de dezembro de 1996 chega às mãos do Presidente da República, sendo aprovado sem vetos, tornando-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Foi finalmente aprovada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), sob a imposição política dominante do governo que, através de sua base parlamentar no Congresso rejeitou durante a votação, qualquer emenda que assegurasse maior participação da sociedade organizada na definição dos rumos da educação do país.

Deliberadamente, não se aproveitou o rico debate acumulado durante oito anos de tramitação da proposta no Congresso Nacional. De maneira contundente, a lei se mostra privatista, à medida que faz inúmeras concessões para as escolas privadas e não garante a democratização das relações.

Um registro é necessário: as regras contidas na nova lei guardam perfeita sintonia com o modelo político em vigor, de contínua e progressiva desobrigação do Estado em relação aos serviços essenciais, entre eles a Educação.

Não se pode considerar, pelo que se apresentou até aqui, que em algum momento a organização curricular tenha sido capaz de superar a tradição autoritária, contraditória, colonialista. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos, mais uma vez estamos reféns de uma política que longe de propiciar a tão decantada Interdisciplinaridade, insiste em manter o país atrelado a uma educação retrógrada.

- A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade no atual cenário educacional.

As mudanças globais estão ocorrendo em um ritmo alucinado, nada consegue deter o volume de informações voláteis que podem ser acessadas em qualquer ponto do planeta. Estas informações nem sempre são analisadas de forma contextual. Caberia à educação o papel de suprir esta deficiência e formar o cidadão preparado para enfrentar os desafios que estas mudanças apresentam.

Para se formar o cidadão, é necessário que se formem os professores. O que requer estudo, pesquisa, sistematização, se é que admitimos ser esta uma tarefa cabalmente possível, uma vez que os atuais cursos de formação de professores deixam muito a desejar, visto que

a tentativa da legislação em centralizar a formação da docência nos Institutos Superiores de Educação ampliou a polêmica sobre o estado de precariedade da educação brasileira. Um curso que gera formação fragmentada e aligeirada, sendo, inclusive, denominado de neotecnista e sob um nível de caráter pós-médio. (MIALCHI, 2003, f. 4)

Condenamos essas formações aligeiradas, que separam o ensino da pesquisa, que desqualificam o professor como pesquisador. Não almejamos essa educação de tipo técnica que pode ser dada em qualquer curso como os consubstanciados pelos Institutos Superiores de Educação. A tarefa complexa de ensinar no mundo de hoje, requer uma formação ampla dos docentes para que possam ter uma compreensão histórica dos avanços da ciência e das novas tecnologias, para que possam ser mediadores ativos e críticos.

O discurso atual das reformas educacionais centra-se na interdisciplinaridade como sendo capaz de estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. A multiplicidade destes discursos, de origens e contornos diversos, contraditórios, dicotômicos, confunde sua delimitação significativa e política.

Nos meios educacionais mais avançados fala-se em transdisciplinaridade, que seria uma etapa superior de integração, também passível de muitas controvérsias que só poderão ser debatidas em um estudo de maior profundidade.

Quanto a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, podem até ocorrer em pontos isolados, devido à proliferação indiscriminada das práticas intuitivas,

uma vez que os educadores perceberam que não é mais possível dissimular o fato de que a interdisciplinaridade constitui-se na exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação. No entanto, estas experiências intuitivas não ultrapassam os níveis de multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, pois não são capazes de realizar um estudo conjunto em que o conhecimento nasça integradamente e não seja, vale a pena enfatizar, apenas justaposto mecanicamente depois de gerado fragmentariamente.

O sistema educacional tem sido uma das áreas das políticas públicas mais recorrente e sistematicamente ‘reformadas’ e seria arriscado supor que a efetivação destas reformas frutifique em resultados animadores.

Diante deste emaranhado de ‘soluções’ que visam equacionar o problema educacional nacional, resta questionar em que estas reformas capilares contribuem efetivamente para favorecer a emancipação dos indivíduos? A frágil formação crítico-interpretativa a que estão sujeitos os estudantes da escola pública, não os habilita a enfrentarem este mundo globalizado, crivado de informações.

É utópico pensar que seja possível uma formação integral, ética, estética e política simplesmente sobrepondo-se uma infinidade de informações desconexas, que não fazem sentido para a realidade do educando, inviabilizando-se desta forma sua capacidade de conhecer seu contexto sócio cultural, econômico e político.

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, a duvidosa viabilização e eficácia de tais projetos que nem sempre se alicerçam em bases sólidas capazes de conferir-lhes sustentação. Não basta reformar, é necessário viabilizar o planejado.

É necessário trazer para a reflexão um tema candente, difícil e repleto de contradições e que desafia a todos que é a formação de educadores. Não basta a boa vontade, é necessária uma formação sólida daqueles que pretendem transformar a educação. Isso pressupõe no essencial, a consciência crítica, que *“deve ser sistematicamente buscada pela ciência e trabalho intelectual de pesquisa e*

aprofundamento.” (NUNES; SILVA, 2000, p. 106) Voltamos a enfatizar a necessidade de uma formação alicerçada na pesquisa, que forme professores condutores do processo de Interdisciplinaridade, professores que busquem a redefinição contínua de sua práxis.

Compreender as matrizes da educação brasileiras a partir dos determinantes ideológicos que sustentaram e inspiraram a organização do sistema educacional e escolar é uma das mais destacadas tarefas da formação do educador. (NUNES, 2003, p. 77)

A educação emancipatória só será possível quando os professores forem capazes de assumir uma atitude investigativa que possibilite perceber os elementos e processos das tendências ideológicas e históricas que perpassam as políticas educacionais tão habilmente disfarçadas de progressistas.

No próximo capítulo abordaremos o uso e a disseminação do conceito de Interdisciplinaridade, destacaremos também, a importância do trabalho material como elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige Interdisciplinaridade.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES DO CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Este capítulo é dedicado a uma reflexão sobre o conceito de Interdisciplinaridade. Nele serão abordados o uso e a disseminação do conceito e buscar-se-á um novo enfoque onde não haja lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto.

Recupero vivências pessoais para aprofundar contextos filosóficos e políticos sobre Interdisciplinaridade. Resgatar minha história de vida torna-se elemento que estimula a busca apreensiva da virtude de colocar em prática, em prol da educação pública, conhecimentos adquiridos, expressa nesta dissertação de mestrado.

Meus pais foram privados precocemente do convívio escolar. Minha mãe, filha de um pequeno sitiante, com muita luta conseguiu cursar até o terceiro ano primário em uma escola rural. Depois deste breve período de lembranças felizes, tudo o que viu foi o suor de seu rosto rolar sobre a terra. De sol a sol, sob o frio, sob a chuva ou sob o sol escaldante, sua vida foi trabalhar a terra. Plantar para a subsistência familiar, carpir ervas daninhas, colher o que a terra gentilmente devolveia, fazia parte de seu viver. Além de trabalhar para a família, ainda cortava cana para os fazendeiros da região, tentando angariar algum dinheiro para a compra de seu enxoval. Naquele tempo, décadas de 1940-1950, o trabalho rural era prestigiado, era respeitado, era natural, não causava a vergonha que vemos estampada no rosto dos atuais bóias-frias. Era respeitado porque os valores capitalistas ainda não estavam arraigados entre o povo simples de nosso país. Minha mãe vivia feliz com a vida simples que levava. Uma vez por ano, seu pai lhe dava um par de sapatos e um vestido para que pudesse freqüentar as ‘festações’, tão

comuns àquele povo que passava a vida trabalhando e aguardando as datas especiais para o encontro de seus pares. Esta realidade singela alterou-se no final dos anos 1950, quando minha mãe teve acesso a revistas, que traziam estampadas as mais belas estrelas de cinema, com sua maquiagem fulgurante e seus vestidos glamurosos. O desejo de consumo tornou-se explícito, não se contentava mais com seu simples trajar, passou a desejar os vestidos das estrelas, impossibilitada de comprá-los, mantinha seu sonho vivo maquiando-se como elas e desejando um dia tornar-se tão famosa quanto as mesmas. Sonho frustrado, suas condições de vida não permitiam tornar reais tais aspirações. Seguiu sua vida comentando como seria diferente sua realidade se tivesse condição de estudar mais. Passou a projetar em seus filhos a necessidade de melhor escolarização para se vencer na vida.

Meu pai viveu sua infância na Holanda no período das perseguições nazistas. Até os dias de hoje lastima-se de sua infância infeliz e como seria diferente se tivesse possibilidade de estudar mais. Durante a ocupação alemã, sua sala de aula era constantemente bombardeada, forçando seus ocupantes a fugirem para outros redutos a fim de darem prosseguimento aos estudos. Suas tristes lembranças se reduzem a um ensino freqüentemente bloqueado por largos espaços de tempo, entre um bombardeio e outro; sua educação primária desenrolou-se ao sabor dos ataques inimigos, sem tréguas, sem esperança de uma vida livre de sofrimentos. Fome, medo, miséria, são as palavras mais presentes em seu dicionário da vida. Em 1948, acompanhado dos familiares que restaram e de alguns conhecidos buscou no Brasil o refúgio e a esperança de uma vida melhor. Encontrou minha mãe e juntos constituíram a família da qual faço parte.

Em 1959, algo de novo aconteceu, eu nasci. Forte e saudável, não o primogênito “Homem” como meu pai sonhou, mas capaz de trabalhar para ajudar no sustento da casa como lhe convinha. Vivíamos no mundo rural, enquanto meu pai trabalhava dia e noite como tratorista guardando todas as economias para realizar o sonho de comprar sua própria terra, eu e minha mãe passávamos o dia cuidando da

casa, dos irmãos menores, dos animais, da horta e de pequenos cultivos. Aos seis anos ingressei no Grupo Escolar, coração pulsando incontrolável, afinal meus pais depositavam tanta expectativa na escola que sequer parecia real minha presença em um local tão sonhado.

Resultado de uma mistura de culturas tão díspares, no primeiro dia de aula fui brindada com um generoso beliscão no braço, ato perverso da colega de carteira, pela minha condição de mestiça em uma colônia holandesa. Acostumada com vida selvagem, percebi que a vida em sociedade não seria muito acolhedora. Crianças de origem brasileira não suportavam meus cabelos louros e traços nítidos de origem européia, ao passo que as filhas de holandeses não me aceitavam por ser mestiça, não era digna da raça “superior” a qual supunham pertencer. Foram anos difíceis, o preconceito era muito forte, a começar pela professora, uma freira holandesa de costumes rígidos e hostis, sempre procurando alguma forma de castigar-me. Tentava superar-me dia a dia para provar que poderia ser tão capaz quanto qualquer outra criança. Meu pai exigia que fosse melhor que as outras para deixar de ser menosprezada. Quando chegava em casa enchia cadernos de caligrafia e listas de contas intermináveis só para não contrariá-lo. Ele usava critérios de avaliação não muito ortodoxos, além das costumeiras surras por motivos banais, lembro-me que aos seis anos, por ter uma letra muito miúda, não condizente com os padrões exigidos por ele, passei minhas férias colhendo abóboras. Na sua maneira de pensar, ele buscava o meu bem e ainda explorava mão de obra gratuita. Imagine uma criança pequenina, no meio do milharal, sob sol intenso, entre cobras e lagartos, passar um mês inteirinho arrastando abóboras maiores que o seu pequeno porte físico poderia suportar. Pedagogicamente não sei em que as abóboras influenciam na caligrafia, mas inexplicavelmente minha letra melhorou muito.

Meu sucesso na escola causava ainda mais inveja entre as crianças de origem holandesa, razão pela qual procurei infiltrar-me entre as crianças menos favorecidas, inicialmente procurei seduzi-las repartindo meu lanche, afinal não compreendia

porque algumas crianças tinham do bom e do melhor enquanto outras sequer tinham o que comer. Nascia aí meu desejo de mudar o mundo, torná-lo mais justo. Meu pai censurou-me por repartir meu lanche, dizia que o mundo era dos mais fortes, os melhores sobreviveriam. Na minha tenra idade não conseguia concordar, acreditava que todos deveriam ter chances iguais, a vida poderia ser diferente.

Muitos conflitos de ordem cultural ocorriam entre as crianças depois do término das aulas. Um memorável foi a defesa da bruxa pelas holandesas e do saci pelas brasileiras, ao ser questionada, respondi que eram lendas e que ambos não existiam, iradas ambas facções me perseguiram, estou correndo até hoje...

Durante minha alfabetização não conseguia ver sentido nos conteúdos que aprendia. A professora exigia que respondêssemos intermináveis listas de operações matemáticas sem explicar seu significado, por exemplo: $2 \times 4 = \dots$, $5 - 2 = \dots$, $6 + 3 = \dots$. Incapaz de compreender o que significava, eu simplesmente preenchia com valores aleatórios, invariavelmente errados. Meu pai ao perceber tantos erros resolveu ensinar-me a sua maneira. Trocou os números por grãos de milho e demonstrou empiricamente o que significam aqueles sinais. A professora ditava: ba, be, bi, bo, bu. Eu procurava caprichar na caligrafia para evitar represálias, no entanto, nada compreendia. Interiormente questionava em que aquelas letras poderiam melhorar a vida de uma pessoa.

Comecei a ter noção de leitura durante as férias na casa de meus avós, enquanto tentava decifrar as palavras contidas nos quadrinhos das revistas de fotonovelas, impróprias para menores, que minhas tias tentavam em vão esconder; pelas gravuras ia identificando o significado das palavras. Só então despertei para um dos prazeres maiores que é a leitura.

A escola não propiciava uma relação entre os saberes, desde muito nova não conseguia vislumbrar uma conexão entre o que se aprendia na escola e a vida real. Pareciam dois mundos autônomos. O trabalho foi uma constante em minha vida, enquanto pequena auxiliava meu pai em todos os afazeres do sítio. Carpia, plantava,

colhia, cuidava de cabras, cavalos, porcos, galinhas. Sabia usar o trator, ajudava nas instalações elétricas, hidráulicas, manutenção de máquinas, enfim toda a complexidade do trabalho podia ser realizada sem o auxílio da escola. Enfrentando muitos obstáculos consegui freqüentar o Ginásio, que ficava em outra cidade, as condições financeiras de meu pai não permitiam efetuar os gastos necessários com a aquisição de todo o material escolar. Enquanto aguardava a condução, passava horas em uma biblioteca pública, onde o contato com os mais variados livros despertava meu interesse por novos conhecimentos.

Neste período meu pai administrava uma fazenda modelo, muito avançada tecnologicamente para os padrões da época, só então percebi quanto o saber escolar havia desenvolvido meu potencial de resolução de problemas. Aos doze anos já era capaz de calcular o pagamento dos funcionários, fazer as compras da fazenda e ajudar na administração geral. Foi um período muito fértil onde aprendi muito; apesar do trabalho intenso, conseguia estudar no período noturno e por incrível que pareça o aprendizado adquirido no Ginásio em muito contribuiu para meu desenvolvimento. Apesar do ensino por disciplinas, sempre descolado da realidade, os professores eram de alto nível proporcionando um aprendizado muito rico.

Estávamos da década de 1970, o cenário político extremamente opressor não transparecia aos olhos dos alunos, qualquer questionamento mais profundo era silenciado pelos professores, que não estavam autorizados a comentar o assunto. Aos quatorze anos, quando terminei o Ginásio, meu pai pediu demissão da fazenda e resolveu criar suínos em sociedade com um parente. Minha vida mudou radicalmente, ele proibiu-me de continuar os estudos porque para uma “Mulher” eu já sabia o suficiente para trabalhar fora e ajudar no sustento da casa.

Tentei um emprego em um escritório, não fui admitida por não possuir os requisitos necessários para o desempenho da função. Fui obrigada a trabalhar em uma empresa embaladora de laranjas para mercado. Levantava de madrugada e de bicicleta percorria um trajeto aproximado de dez quilômetros, ao chegar ao local,

como era novata no serviço, era obrigada a descarregar sozinha um caminhão cheio de caixas de madeira e empilhá-las de maneira a serem usadas durante o dia pelas embaladoras. Começava a embalar as laranjas, tomada pelo cansaço, devido ao esforço físico realizado nas primeiras horas e para piorar a situação, era obrigada a embalar as laranjas menores, o que dispndia um tempo maior e uma baixa produtividade. Era molestada pelas colegas que compraziam-se em humilhar-me por ser a única “estudada” e mesmo assim ter que desempenhar tarefas tão desprezíveis. Questionavam: De que valeram tantos anos de estudo?

A vida ensinou-me a enfrentar desafios, quanto maiores, maior se fazia o prazer em superá-los. Naquele tempo sequer havia ouvido a palavra Interdisciplinaridade, no entanto, sentia uma grande necessidade de relacionar o aprendizado profissional com os conhecimentos adquiridos na escola. Todo o desgaste não esmoreceu meu desejo de vencer e apesar do trabalho ingente, aos sábados à tarde freqüentei um curso de datilografia em outra cidade, concomitantemente realizei um curso de contabilidade por correspondência. O curso por correspondência parecia-me muito abstrato por tratar-se de conceitos nunca antes visitados e não haver um intercâmbio com professores para que pudessem dirimir minhas dúvidas.

Ao perceber a discrepância de minha formação com o trabalho realizado, o gerente da firma aconselhou-me a procurar um trabalho melhor em outra empresa. Munida do certificado do curso de datilografia, certificado ginásial e curso de contabilidade em andamento, juntei toda a coragem e submeti-me aos testes classificatórios de uma empresa. Fui contratada, é certo que com um baixíssimo salário, mas qualquer trabalho seria mais gratificante que o realizado até então. Acalentava um sonho: vencer na vida. Para tanto trabalhava além de minhas atribuições normais. Inicialmente era recepcionista, operadora de rádio, telefonista, operadora de fotocopiadora. Não percebi na época, mas agora constato nitidamente que a Interdisciplinaridade já ocorria intensamente em meu fazer profissional. Ao

desempenhar inúmeras funções concomitantemente, usava meus conhecimentos de forma interdisciplinar, havia um amálgama de comportamentos só possíveis em decorrência de um longo aprendizado escolar, mesclado com as diversificadas experiências de trabalho realizado no meu processo histórico.

Apesar do trabalho intenso, pedia para fazer trabalhos da área de contabilidade para exercitar meus conhecimentos; nas épocas de pagamento, contava os salários dos funcionários, trabalho muito arriscado, pois manuseava vultuosas somas de dinheiro durante o período noturno sem segurança alguma. Também no período noturno, após o expediente, datilografava centenas de formulários de imposto de renda, trabalho rejeitado por muitos, pois não permitia erros.

Nos finais de semana trabalhava como “caixa” em um clube da cidade. Só assim conseguia ganhar o suficiente para pagar um curso técnico em contabilidade. O modismo tecnicista em nada contribuiu a não ser com um belo diploma. Em termos de conhecimento deixou muito a desejar. Seus professores não tinham formação superior e ministravam aulas apenas visando o salário, do qual reclamavam todos os dias, as disciplinas não correspondiam ao trabalho concreto realizado no exercício da profissão. Só a título de exemplo, na aula de mecanografia eram repassadas informações sobre máquinas obsoletas, só possíveis de serem encontradas em museus, não no ambiente de trabalho.

Continuei na empresa por mais alguns anos, trabalhei em diversos setores, sempre em busca de um conhecimento maior. Nos últimos tempos trabalhei no setor financeiro, exercendo atividades de grande responsabilidade. Sonhava trabalhar no departamento de computação, maior novidade da época. No entanto, mesmo oferecendo-me para trabalhar fora do horário, o único trabalho que podia desempenhar era a digitação de balanços, e lançamentos contábeis, tarefa considerada braçal. Sem perspectivas de melhora, mudei de emprego. Começar de novo, depois de tanto esforço! De certo modo, contudo, mesmo no dia a dia, desafios novos sempre eram bem-vindos. Fazia cursos de inglês, computação,

secretariado, recursos humanos e lia muito, procurava estar informada da legislação trabalhista, das alterações econômicas, enfim buscava incansavelmente melhorar meu desempenho profissional. Mais uma vez constato que ocorreu Interdisciplinaridade; minha experiência profissional ajudou-me a costurar os novos conhecimentos ao mesmo tempo em que relacionava os conhecimentos adquiridos nos diversos cursos, com o trabalho cotidiano.

Neste período deixei a casa de meus pais e casei-me. Continuava a trabalhar, mas sem o otimismo de outrora, sentia necessidade de outros saberes. Procurei outro emprego, durante mais de sete anos trabalhei intensamente, já não havia tempo para o lazer, a vida era só trabalho. Desempenhei funções de relevância nos mais variados setores, dentre os quais a área financeira, compras, administração geral, exportação e outros. O hábito de freqüentar bibliotecas intensificou-se, além dos costumeiros romances, lia vários jornais e revistas sempre em busca de um aprimoramento.

Houve um aumento gradativo, mas significativo, do interesse pelas causas sociais. Eu vivia uma realidade, mas não conseguia explicá-la. Sentia um incomodo muito intenso em relação às condições adversas as quais muitos trabalhadores eram submetidos: trabalhar além do horário, salários indignos, trabalhos insalubres, trabalhos de alta periculosidade, enfim não acreditava ser justo uns trabalharem tanto por tão pouco e outros explorarem este trabalho.

Decidi fazer graduação em Pedagogia, não sabia nada sobre o curso, mas acreditava encontrar nele explicações para minhas dúvidas existenciais. Fui muito criticada pela escolha, todos indicaram cursos de administração ou economia por serem mais compatíveis com a minha profissão.

No ano de 1994, ingressei na PUCCAMP. Durante aquele ano aprendi muito. Pela primeira vez tive contato com as idéias de MARX e a partir daí comecei a compreender as relações de trabalho. As disciplinas que mais despertavam interesse eram Filosofia, Política, História do Brasil e História da Educação. Descortinou-se

uma realidade até então desconhecida. Pela primeira vez pude perceber que a História oficial nem sempre é a História real, que existem outras facetas, outros sujeitos protagonistas. Durante as aulas de História da Educação, o professor César NUNES convidou-nos para participar do II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO AMERICANA, que seria realizado na UNICAMP e coordenado pelo professor Silvio GAMBOA. Há muito desejava estudar na UNICAMP, no entanto, nesta oportunidade, ao tomar contato com tão ricas experiências, decidi que seria uma aluna daquela universidade.

Resolvi prestar vestibular na UNICAMP. Fui desencorajada pelo meu patrão, uma vez que teria que estudar no período matutino e conseqüentemente o trabalho seria muito prejudicado. Segundo ele uma formação acadêmica (ele é Phd) seria muito especializada, muito específica, não seria compatível com minha vida profissional.

Não desisti, estudei durante cada minuto ocioso entre o trabalho e a Faculdade que cursava durante a noite. Passei no vestibular. Posso afirmar sem sombra de dúvidas que ler meu nome no jornal na relação de aprovados foi o momento mais feliz de minha vida.

Mas nem tudo são rosas. Para estudar precisei abdicar de meu emprego e sentir as agruras de se viver em um país subjugado ao capitalismo, onde o individualismo impera e não existe solidariedade. Foram anos difíceis, mas muito gratificantes, pois tive contato com o povo brasileiro, suas angústias, suas necessidades, seus sonhos, a cada dia novas histórias e perspectivas. Os anos foram passando, a situação do país piorando e as pessoas fechando-se cada vez mais. Rostos anônimos vagueiam pelos coletivos, corpos percorrem as ruas como autômatos, não existe mais brilho nos olhares, não existem mais sonhos, as esperanças diluíram-se em um mar de incertezas e insegurança. As palavras de NUNES parecem captar o atual momento, onde

A globalização econômica e a mundialização da sociedade industrial, pautada na cultura urbana, consumista e massificada, ampliam os poderes da ideologia capitalista, reforçam o individualismo, reduzem o sentido da vida ao gesto de comprar e consumir, competir, vencer e controlar, em todas as dimensões da existência, pessoal e coletiva. (NUNES, 2003, p.36)

Todavia, dentro das paredes da faculdade, a vida transcorria naturalmente. Entra professor de psicologia, sai professor de didática, volta professor de sociologia e assim sucessivamente durante anos. Cada professor ensina sua especialidade. As disciplinas para serem cursadas exigem outras como pré-requisitos. Na realidade são procedimentos burocráticos que em nada contribuem para uma formação educacional integral, global e omnilateral.

Este esfacelamento de saberes, enclausurados nas respectivas disciplinas, transmitem uma sensação de provisoriedade. Lembro-me que em uma reunião dos alunos com a coordenação da pedagogia, solicitando um melhor intercâmbio entre as disciplinas, o impasse foi ironicamente solucionado pela coordenadora. Conforme suas palavras: em um momento qualquer, ela não sabia quando nem como, a Interdisciplinaridade aconteceria dentro das cabeças dos alunos e todo o problema da fragmentação seria dissipado.

Ao tomar contato com estudos de KUENZER, pude constatar que do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação do trabalho pedagógico, dentre as quais a fragmentação curricular, que

divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada e que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta, a partir da pretensa divisão da consciência sobre a ação, com base no que a teoria se supõe separada da prática. A expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes

disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas, de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência ‘natural’ das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares. (KUENZER, In: LOMBARDI et alii, 2002, p. 84-5)

Acredito que esta reconstituição ainda não tenha ocorrido, há muito concluí o curso de pedagogia e esta Interdisciplinaridade não aconteceu. Entendo que *“retomar a articulação entre o currículo escolar e o universo cultural, o currículo escolar e o mundo do trabalho são dinâmicas que exigem atuações administrativas e pedagógicas urgentes”*. (NUNES, 2003, p. 46)

A não ocorrência da Interdisciplinaridade em minha formação acadêmica incitou-me a investigar suas causas, para tanto, ingressei no mestrado na área de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação na UNICAMP.

Nesse ínterim, transformações expressivas ocorreram em minha vida pessoal. Na busca de um lugar melhor para viver eu e meu companheiro saímos por recantos até então desconhecidos. Visitamos dezenas de pequenas cidades e arredores nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Goiás e Mato Grosso. Foi uma experiência riquíssima, onde pudemos conhecer em loco a cultura, os meios de vida, a forma de trabalhar, os conflitos, as esperanças, os sonhos, as lendas, a educação, de centenas de famílias. Visitávamos preferencialmente a zona rural, sendo sempre recebidos com muita hospitalidade pelos moradores. Nessas andanças conversamos muito, trocamos muitas experiências, mas principalmente vivenciamos realidades nunca imaginadas.

Perseguimos o sonho acalantado de morar em um sítio, onde pudéssemos produzir nosso próprio alimento, pescar nosso próprio peixe, enfim fugir desta rotina consumista dos grandes centros. Vendemos nossa casa e compramos as benfeitorias

de uma posse em um assentamento rural no Mato Grosso. Com esta mudança radical acabaram-se as mordomias; construimos nosso rancho, fizemos cercas, limpamos a terra e plantamos. O lugar é muito bonito, com muito verde, cercado por rios e córregos, enfim paradisíaco, não fossem as condições de vida tão precárias as quais os assentados são expostos.

Apesar de possuírem escolas até o ensino médio, o ensino é o mesmo dos grandes centros, ancorado em livros didáticos, e em disciplinas desvinculadas de sua realidade social. No contato com muitos alunos constatei um expressivo desinteresse pelo aprendizado. Não conseguem compreender em que as intermináveis regras gramaticais, datas históricas e outros procedimentos possam auxiliar em seus afazeres na produção do dia a dia. A escola não mantém vínculos com a vida real, com o cotidiano, com o trabalho. A transformação dessa sociedade só ocorrerá quando alterações estruturais superarem a divisão do trabalho manual/intelectual, quando a interdisciplinaridade ocorrer de fato, no momento em que a educação veja a pessoa como um todo. O objetivo implícito é a eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

O desafio consiste precisamente em promover a coesão entre educação e trabalho. Estaríamos, em conseqüência, diante da possibilidade de superar a dicotomia existente entre educação e trabalho. Minha vivência profissional mostrou-me ao longo destes anos, que uma empresa não funciona desarticuladamente. Um departamento depende de outro; não existe a possibilidade de vôos solo. Uma empresa é como uma máquina complexa, na qual todas as engrenagens devem estar em sintonia, para que o resultado seja considerado satisfatório.

Há, portanto, necessidade de se romper com essa divisão em disciplinas estanques, que ocorre na educação escolar, muito apropriada na era taylorista, no entanto, os dias atuais exigem uma interconexão de idéias, de conhecimentos que proporcionem ao homem a *“emancipação, a conquista da autonomia cultural, da*

originalidade estética, da responsabilidade ética, da competência produtiva, do compromisso político e social nascido do amadurecimento educacional.” (NUNES, 2003, p. 12)

Nossa própria condição, produzida nas condições objetivas e materiais da realidade, nos faz buscar na filosofia, um suporte para uma compreensão dialética da realidade. Procuramos *“um ofício de filosofar que seja coerente com a tradição mais original dos filósofos gregos, a saber, produzir consciência existencial e crítica, ampliar horizontes utópicos, comprovar os limites da ciência, abrir significados éticos e morais, aprofundar trincheiras políticas.” (NUNES, 2003, p. 31)*

Definimos filosofia como forma racional de compreender o mundo e a realidade. A filosofia ocidental tem sua gênese na Grécia clássica do século VI a.C. difundindo-se até os dias atuais por todos os países de cultura ocidental. Identifica-se com a forma racional de visão de mundo característica do ocidente, portanto, não se vincula à filosofia oriental de cunho religioso e moral.

Construída historicamente, a filosofia nasce em oposição à visão mitológica da realidade. A filosofia é uma forma de conhecimento. Nossa premissa básica, lastreada por estudos antecedentes reitera a definição de filosofia como sendo

uma área ou campo do conhecimento humano que é capaz de investigar a realidade a partir das causas fundamentais e primeiras, segundo critérios metodológicos bem delimitados corroborados sobre uma intencionalidade radical que determina um pensamento resultante de características próprias de sua natureza especulativa, global e de totalidade. (NUNES, 1999a, p. 58-9)

Filosofar para nós é admirar a realidade, admirar o mundo. É assim que vislumbramos a articulação entre filosofia e educação.

Mais do que nunca, filosofar é preciso! Muito se tem falado sobre Interdisciplinaridade. Para alguns é até politicamente correto exteriorizar que apreciam o assunto. A novidade desses postulados não reside tanto no conteúdo das proposições, mas em quem são seus portadores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como proposta da Interdisciplinaridade estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. Deposita-se na Interdisciplinaridade uma função meramente instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

A história da educação brasileira mostra que sempre importamos soluções nem sempre sintonizadas com a realidade nacional, a atual reforma estrutural inspirou-se na reforma espanhola.

A social democracia espanhola também produziu sua reforma educacional, marcada com as mesmas contradições, composições conservadoras e pontuais avanços populares e democráticos, na direção da ampliação ideológica do neoliberalismo e redução participativa real, dos setores socialmente críticos à lógica instrumental e estreita dos centros planejadores. A reforma educacional espanhola assumia uma postura política social-democrata, moderada e colaboracionista, uma perspectiva operacional técnico-administrativista, centrada em documentos e decretos que visavam mudar pela força da lei e das diretrizes formais, o sistema educacional supostamente ineficiente e superado. (NUNES, 2001 a, p. 158-9)

Esta reforma define a concepção de ensino como uma prescrição; são prescritos tanto os conteúdos como os métodos, já que, como se sabe, prescreve-se como método, ou perspectiva de ensino, o construtivismo. Um dos protagonistas desta reforma é César Coll. Esta reforma considera a educação primária como

definidora de um marco de aprendizagem instrumental para o desenvolvimento das capacidades de socialização, relação e descoberta, em um ambiente físico e afetivo adequado. Podemos destacar alguns itens de seus princípios norteadores:

- . vínculo com a comunidade (esta referência na comunidade e na família é uma constante);

- . a centralidade na formação ética e moral (orienta-se para potencializar a sensibilidade e o comportamento cívico e ético);

- . princípios baseados no ensino compreensivo (excluem a possibilidade de separações por sexo, capacidade afetivo-intelectual ou de procedência social);

- . flexibilidade metodológica e trabalho em equipe (diversificação de métodos, organização de tempo e espaço, diversificação de atividades, autoridade afetiva, flexibilização na organização de grupos);

- . organização por ciclo e não por curso (turmas de 25 alunos que facilitam a relação afetiva e possibilitam o ensino personalizado);

- . bases curriculares (pressupõe a aprendizagem como a relação de um novo material de conhecimento ao cabedal de informações e compreensões que o aluno possui)

- . relação com a família (objetiva informá-la do progresso do filho e absorver informações sobre o entorno familiar para o estabelecimento de estratégias conjuntas).

Estas reformas educacionais impostas ‘goela’ abaixo se vestem de neutralidade, no entanto,

As reformas educacionais, baseadas em um ideal tecnocrático, ocultam-se sob uma pretensa neutralidade técnica, como que se tratando de uma atividade apolítica. Entretanto, essa idéia é perigosa por tratar-se uma ilusão. A administração e planejamento ‘despolitizado’ na verdade camuflam e fortalecem as estruturas de poder, substituindo a participação democrática - tão fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de uns poucos. As reformas ao proclamarem-se neutras sempre foram fundamentalmente políticas. (TUCKMANTEL, 2002, f. 133)

Quero conectar a seção anterior com a crítica que se segue, ao explorar com mais detalhes qual o significado das reformas educacionais.

Nas décadas finais do século XX, as idéias tradicionais conservadoras foram consolidadas: o individualismo institucionalizado considerado como liberdade individual, a liberdade de comércio, a iniciativa privada, a restrição do papel do Estado; e no campo educativo: a avaliação seletiva, as reformas tecnocratas mascaradas de abertura, a rentabilidade do ensino, a submissão cultural dos professores mascarada de autonomia, a violência simbólica e a exclusão social dos mais fracos são temas do presente que se projetam, às vezes com mais força, no futuro imediato. (IMBERNÓN, 2000, p. 18)

Emaranhadas num contexto em que se travam mediações concretas e contraditórias, que se imbricam em diferentes conjunturas e temporalidades, mas em conexão contínua, as reformas educacionais submetem-se aos mandos e desmandos dos órgãos de financiamento internacionais.

É importante realçar a análise de Maria Abadia da Silva que defende a tese de que “*existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública*”. (SILVA, 1999, p. 10) Suas considerações

alertam-nos para o fato de que as reformas da educação pública no país ocorrem em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial, sem o devido discernimento crítico por parte dos gestores nacionais. Em sua ânsia de ingressar na modernidade, os governos aderem cegamente ao ideário político-ideológico internacional. Até mesmo é forçoso reconhecer que,

Essa natureza do Estado brasileiro de permeabilidade às decisões externas, de submissão aos constantes processos de recolonização apresentados sob a forma de modernização, de privatização do público e de legislador das desigualdades e da exclusão social favoreceu a implantação de reformas, de programas e de projetos para a educação pública sujeitos aos interesses da economia. (SILVA, 1999, p. 32)

A ênfase nos resultados e na racionalização dos serviços públicos; prioridades fundadas nos critérios econômicos de produtividade, qualidade e competitividade, são eixos norteadores dessa política excludente para a educação pública, cristalizados numa “*natureza redistributivista-contencionista-reformista voltadas para a transferência desse serviço público para ser redefinido segundo lógica das leis do mercado livre.*” (SILVA, 1999, p. 10) A educação passou a ser vista como uma mercadoria e a atividade empresarial subjacente a ela como um mercado amplo a ser explorado.

O campo educativo, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista e mercantilista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, objetivando formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências e habilidades técnicas, cognitivas e de gestão que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, In: LINHARES, 2001, p. 64)

Mais do que transmitir o conhecimento, o intuito dessa política em sua lógica credencialista-utilitarista, é enfatizar a metodologia de ensino, ou seja, como ocorre a aprendizagem e como se pode expandir o conhecimento. Essa estratégia induz à segregação educacional, cria fissuras sociais irreparáveis porque desconsidera a história política, econômica, cultural e social dos países.

Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a superação do autoritarismo colonialista a que a educação pública brasileira tem sido submetida, acreditamos que *“esta tensão só poderá ser captada se buscarmos os referenciais da ciência e da filosofia, articuladas como suporte de uma concepção dialética da realidade.”* (NUNES, 2001 a, p. 157) A primeira questão que nos parece essencial é esclarecer que *“na concepção dialética da pesquisa em educação, a metodologia está intrinsecamente envolvida com uma concepção de realidade, uma concepção de mundo, uma visão do homem, da vida e da história.”* (NUNES, 2001 a, p. 160)

A ontologia dialética marxista está alicerçada pelas categorias da contradição, conflitos, ideologias, materialidade, mediação e concepção política. Pretendemos empreender uma análise materialista e dialética da Interdisciplinaridade e para isso lembramos que

É possível que o marxismo tenha sido um dos modelos teóricos que mais ajudaram a promover a interdisciplinaridade. Uma boa prova disso está no impacto que essa teoria causou sobre praticamente todas as disciplinas e campos do conhecimento, da economia, sociologia, história, pintura, música, escultura, à biologia, ecologia, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 50)

A teoria marxista tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre educação e trabalho, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social. Acreditamos que

o que caracteriza o homem é o fato de ele necessitar continuamente estar produzindo a sua existência,... o homem precisa adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo as suas necessidades. Esta é a marca distintiva do homem, que surge no universo, no momento em que um ser natural se destaca da natureza, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la. Eis a razão pela qual o que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades. (SAVIANI, 2000b, p. 108-9)

Nos tempos atuais as possibilidades de trabalho como realização humana tornam-se cada vez mais remotas. O desemprego se transforma em mecanismo estrutural e a atividade econômica baseada na maximização dos ganhos é colocada como paradigma da realização social eficaz. A rápida e profunda transformação tecnológica, assim como a globalização e a competição exacerbada pela conquista de mercados, está modificando os padrões de produção e organização do trabalho.

Reafirma-se a ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador. Justifica-se a exclusão e a desigualdade como elementos necessários à competitividade. Busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os excluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis do mundo pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas. (FRIGOTTO, 1999, p. 13)

No quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimento só pode assegurar condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores. Nesse sentido, a informação empírica disponível mostra alguns fenômenos interessantes, onde observamos que

além da flexibilidade, a produção moderna requer uma distribuição diferente da inteligência. O taylorismo e o fordismo da produção em massa requeriam uma organização do trabalho hierarquizada de forma piramidal, na qual a criatividade e a inteligência concentravam-se na cúpula, enquanto o restante das pessoas devia executar mecanicamente as instruções recebidas. As novas formas de organização produtiva necessitam, ao contrário, de uma organização mais plana e aberta, com amplos poderes de decisão nas unidades locais e com a inteligência distribuída de forma mais homogênea. (TEDESCO, 2001, p. 18)

Já as tentativas de recomposição da unidade no trabalho pedagógico decorrem principalmente do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda. Isso gera a necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com determinadas competências para responder às demandas de postos de trabalho - cujas tarefas são bem definidas -, mas para formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas.

Faz-se necessária uma análise mais aprofundada para verificar se esta unidade proposta aos processos de trabalho reestruturados se constitui de fato em tomada do trabalho enquanto totalidade, politecnicidade, ou apenas em ampliação da tarefa, e, portanto, polivalência.

A seguir demonstramos de maneira sucinta como entendemos polivalência:

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade. (KUENZER, In: LOMBARDI, 2002, p. 88)

Percebemos que nesta nova configuração, o trabalhador não precisa necessariamente possuir o conhecimento da totalidade, basta que domine conhecimentos empíricos sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho. Lembramos que em nossa experiência profissional, anterior a esse processo, a Interdisciplinaridade já se fazia presente, uma vez que os conhecimentos empíricos reivindicavam conhecimentos científicos.

Podemos citar um exemplo da época em que desempenhávamos a função de compradora em uma grande empresa voltada para a agri-floricultura: ao adquirirmos adubos e defensivos precisávamos deter algum conhecimento de química para verificar sua aplicabilidade, ao comprarmos uma máquina era necessário um certo conhecimento de física para avaliar sua força ou velocidade, enfim, mesmo imperceptivelmente utilizávamos conhecimentos adquiridos na educação formal que foram embutidos em nossa experiência cotidiana.

Uma visão de conjunto só é possível com o intercâmbio de conhecimentos da vida prática articulados ao saber escolar. Teoria e prática não podem ser dissociados.

Acreditamos que o trabalhador merece ter uma autonomia intelectual e ética, que tenha direito a uma formação que lhe propicie novas formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação e não apenas o domínio do conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica corroborados pela polivalência.

Propomos a politecnia onde o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, uma vez que

a politecnia supõe a rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (KUENZER, In: LOMBARDI, 2002, p. 89)

É essa tão decantada Interdisciplinaridade da polivalência que criticamos. Essa Interdisciplinaridade que não possibilita a compreensão da totalidade, pois está calcada no princípio positivista da soma das partes.

Nesse sentido, o esforço desta pesquisa é o de denunciar a maneira errônea do uso do conceito de Interdisciplinaridade. O termo Interdisciplinaridade vem sendo sistematicamente utilizado com o propósito da inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal.

É exatamente desta forma que o conceito vem sendo reiteradamente utilizado nas reformas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, confundem a Interdisciplinaridade com a multi ou pluridisciplinaridade que significam justaposição de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre elas, com certa cooperação, mas sem coordenação situada num nível superior.

A Interdisciplinaridade é anunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como uma inter-relação entre conteúdos fragmentados, não necessariamente como a possibilidade do conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações.

Pretendemos aprofundar os contextos filosóficos e políticos do tema, para tanto, nos propomos trilhar a abordagem de FREITAS:

Para facilitar a conceituação da interdisciplinaridade pode-se contrapô-la à noção de multidisciplinaridade. Neste último caso, os profissionais são justapostos, cada um fazendo o que sabe. Não há interação em nível de método e nem de conteúdo. Contrariamente, na interdisciplinaridade tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde o início da colocação do problema. O conhecimento é gerado em um nível qualitativo diferente do existente em cada disciplina auxiliar. (FREITAS, 1995, p. 91)

A questão organizadora de nossa pesquisa é: a crítica do uso e disseminação do conceito de Interdisciplinaridade. É um conceito recente e ambíguo, que exige abordagem cuidadosa e aprofundada para desvendar seu processo e significação. Para tanto, é de proeminente importância apresentar-se uma clara definição do que se entende por Interdisciplinaridade. Nossa premissa básica, perseguida em toda essa pesquisa, é a de que

A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a ausência destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positiva. (FREITAS, 1995, p. 91)

Condenamos a falsa idéia de integração tão alardeada pelas atuais reformas, integração conjuntural, subserviente, o que almejamos é um outro nível de conhecimentos, onde as possibilidades supõem a superação da divisão do trabalho manual/intelectual, a superação das áreas especialistas, numa sociedade que altere estruturalmente. Numa sociedade que queira realmente superar a tradição autoritária, contraditória, colonialista de educação, na qual a última reforma foi a versão do colonialismo mais crasso da Europa.

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, que

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem entre sujeito e objeto. (FREITAS, 1995, p. 100)

Inúmeros estudos têm corroborado com a idéia de que uma sólida formação à Interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada.

O rompimento da lógica do capital só será possível com uma lógica do trabalho, com a práxis como referencial para a formação do educador; rompendo com a formação idealista que desconsidera a história, com a formação formal, antidialética e com a formação apolítica. (RODRIGUES, 2003, f. 110)

Numa perspectiva transformadora queremos apontar para formação baseada na concepção omnilateral da formação humana. Acreditamos que a escola ainda é o local privilegiado onde esta educação possa ocorrer pois:

A educação escolar assenta-se, fundamentalmente, no trabalho de professores e alunos. A finalidade desta educação é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, sob uma perspectiva crítica e transformadora.
(TUCKMANTEL, 2002, f. 12)

Em nossa retrospectiva escolar defrontamo-nos com a mistificação da Interdisciplinaridade. Não podemos simplesmente cruzar os braços e deixar que o barco da educação brasileira continue a navegar mansamente sobre águas aparentemente calmas que escondem em suas profundezas sumidouros inimagináveis. *“Cabe-nos a tarefa de aprofundar a análise das tendências postas pelas condições objetivas da História e, no âmago destas contradições, exercer nossa ação política e histórica, como sujeitos lúcidos, coerentes e determinados.”* (NUNES, 2003, p. 37) O desafio a enfrentar é grande, principalmente neste momento histórico concreto onde a crítica, a nosso ver, deve conduzir-se sobre o real. As mudanças são muito significativas e de grande envergadura no atual cenário globalizado.

É preciso coragem para ousar, para buscar propostas de transformação, para sensibilizar um maior número de educadores sobre as reais potencialidades da Interdisciplinaridade que almejamos. Não esta inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais, prescritas antecipadamente pelos órgãos de financiamento internacionais, mas uma postura interdisciplinar que propicie um conhecimento que integre educação formal e trabalho material. Mesmo que discretamente, esperamos ter contribuído para abalar algumas opiniões, e desencravar algumas convicções que permeiam o termo Interdisciplinaridade. A seguir disponibilizamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos precedentes, procuramos alinhar os acontecimentos históricos com a evolução da organização escolar no Brasil; acompanhamos o controvertido processo de tramitação da LDBEN, assim como destacamos a necessidade de uma formação ampla dos docentes. Enfocamos a importância do trabalho material integrado à educação formal no sentido de politecnicidade e potencializamos nossos esforços na denúncia de algumas contradições inerentes ao conceito de Interdisciplinaridade.

Muito ainda poderia ser escrito, no entanto, para uma aproximação inicial com o tema, sintetizamos nossas apreensões e anseios.

Buscamos mostrar que trabalho e Interdisciplinaridade são termos convergentes. O trabalho é o exercício do homem no sentido de consolidar, de concretizar seu saber, conceitos, valores, idéias. A Interdisciplinaridade em que acreditamos não está encerrada nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas está diluída na nossa experiência de aprendizagem social. Minha história de vida retrata em cores vivas, que enquanto trabalhadora, desenvolvi Interdisciplinaridade na vida acadêmica e particular.

A Interdisciplinaridade tem muito haver com o trabalho. A experiência empírica aliada aos conhecimentos adquiridos junto à escola possibilitou-me desenvolver novos conhecimentos, novas práticas e novas técnicas que estão contribuindo para uma transformação qualitativa do meio social em que estou inserida, qual seja um assentamento rural. A troca de experiências e conhecimentos teóricos, aliados à prática, está possibilitando meu desenvolvimento assim como da sociedade circunvizinha. Isso reforça minha convicção de que a educação interdisciplinarmente articulada ao trabalho oferece possibilidades emancipatórias

valiosas no sentido de propiciar mudanças qualitativas na sociedade em que vivemos.

Denunciamos também que a Interdisciplinaridade deixou de ser uma questão periférica para se tornar objeto central dos discursos governamentais e legais. Discursos estes de cunho instrumental, utilitarista, onde as necessidades sociais são analisadas sob a luz da relação custo-benefício, origem das dificuldades por que passa a política educacional. Há, portanto, necessidade de se romper com estes discursos.

A Interdisciplinaridade não pode ser um modismo conceitual, não pode ser uma imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas ela é a realidade de quem concebe a vida politicamente articulada, quem tem uma visão de mundo reflexiva, dialética, ela não se torna um otimismo pedagógico, uma apropriação, ela se torna pelo contrário, a própria manifestação da educação, política, cultura, economia e cidadania.

Não basta manter-se apenas na denúncia, é preciso ir além, buscando algumas sugestões de caminhos que a educação possa tomar através de práticas emancipatórias. O sonho e a utopia de tornar o mundo melhor e mais justo continua ardendo em nossas entranhas. É necessário, então, que a escola seja repensada para que ela possa transformar a informação em conhecimentos socialmente significativos, para o conjunto da população. Uma escola que leve à compreensão das estruturas internas e das formas de organização, conduzindo ao domínio intelectual da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática.

No interior de um assentamento rural, a escola vislumbra possibilidades infinitas de oferecer conhecimentos interdisciplinarmente articulados com a realidade, como por exemplo: a medição de terras, a dosagem de medicamentos, o estudo da flora, da fauna, do ambiente ecológico, novas técnicas de manejo de animais e culturas, as potencialidades econômicas, a culinária, o artesanato, a história de lutas de um povo, enfim as possibilidades são desafiadoras.

Para tanto, é preciso que se articule uma atitude interdisciplinar dos educadores com a realidade da população envolvida, uma vez que é o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige Interdisciplinaridade.

Considerando os obstáculos a superar, é essa Interdisciplinaridade que almejamos. Não se pode mais postergar essa necessidade de articulação entre conhecimento e trabalho, assim, propomos uma prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento, visando a emancipação da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, J. L.V. de. **Interdisciplinaridade:** uma relação entre o conhecimento e o trabalho. In: REVISTA DE EDUCAÇÃO, Pirassununga/ SP, vol. IV, n.4, 109-123p., novembro 2001.

BUSQUETS, M. D. **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. 5.ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. 198p.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000. 182p.

FAZENDA, I. C. A. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares.** Campinas, SP: Papyrus, 1999. 174p.

FAZENDA I. C. A. (org.). **Dicionário em construção:** Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001. 272p.

FAZENDA I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. 192p.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60:** o pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985. 126p.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? 4.ed. São Paulo: Loyola, 1996. 110p.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** História, teoria e pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 143p.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 288p.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1999. 230p.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA I. C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 95p.

HERMIDA AVEIRO, J. F. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001)**: processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos. 2002. 444f. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução: ROSA E. 2.ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. 205p.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 221p.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. 265p.

LINHARES, C. (org.) **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. 174p.

LOMBARDI, J. C. ; SAVIANI, D .; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. 163p.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. 217p.

LOMBARDI, J. C. (org.). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999. 177p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. (1º capítulo) Tradução: Álvaro Pina. Lisboa, Portugal: Avante, 1981. 112p. (obra original 1845-1846)

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto Comunista. In: COGGIOLA, O. (org.). **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina, São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1998. p. 39-69. (obra original 1848)

MIALCHI, N. M. R. **A formação do profissional para a educação básica**: o Instituto Superior de Educação e o curso de Pedagogia em disputa. 2003. 160f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 102p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: SILVA, C.E.F. da; SAWAYA,, J. 6.ed. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. 118p.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. 400p.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002. 124p.

NUNES, C. **As origens da articulação entre filosofia e educação**: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, J. C. (org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999(a). 57-75p.

NUNES, C. **Educar para a emancipação**. Florianópolis, SC : Sophos, 2003. 128p.

NUNES, C. **Filosofia, dialética e educação**: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001(a). P.155-195.

NUNES, C. **Filosofia, educação e emancipação**: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. In: REVISTA DE EDUCAÇÃO, Pirassununga/ SP. vol. IV, n.4, 01-25p., novembro 2001 (b).

NUNES, C. **Sexualidade e Educação**: elementos teóricos e marcos Historiográficos da Educação Sexual no Brasil. In: LOMBARDI, J.C. (org.). Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 1999(b). 161-177p.

NUNES, C.; SANCHES GAMBOA, S. A. **Filosofia e dialética**: tópicos para uma retomada do debate sobre as tendências epistemológicas em educação. In: REVISTA DE EDUCAÇÃO, Pirassununga/ SP. vol. I., n.1, 81-100 p., 199_.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 136p.

PAIVA, J. M. de **Colonização e catequese**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. 108p.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Brasília, 65 (150), 407-25p., maio/ago. 1984.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 17.ed.rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 207p.

RODRIGUES, V. **A formação política do professor de educação infantil**: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal. 2003. 171 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 267p.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: ROSA, E. 3.ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000. 352p.

SANCHES GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987. Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução: SCHILLING, C. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1998. 275p.

SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo, SP: FAPESP, 2000. 247p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 242p.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000c. 161p.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a. 247p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 29.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 104p.

SAVIANI, D. et alii. **Filosofia da educação brasileira**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1985. 239p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000b. 122p.

SILVA, E. A. da. **Filosofia, educação e educação sexual:** matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. 2001. 287f. Tese Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, M. A. da. **Políticas para a educação pública:** a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. 1999. 327f. Tese Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. Tradução: NUNES, O. São Paulo, SP: Ática, 2001. 150p.

TUCMANTEL, M. M. **A formação política do professor do ensino fundamental:** obstáculos, contradições e perspectivas. 2002. 188f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD, 1994. 304p.

