

A presença da interdisciplinaridade na agenda educacional dos organismos multilaterais

Fernanda Nunes da Rosa Mangini¹
Lucídio Bianchetti²

***Resumo:** A interdisciplinaridade é uma proposta de reorganização curricular que ganha relevo nos documentos dos Organismos Multilaterais (OM). Essas instâncias supranacionais, por sua vez, vêm interferindo, sobremaneira, na configuração das políticas educacionais de vários países. Em função disto, desenvolveu-se a presente pesquisa de cunho bibliográfico-documental, como parte da dissertação de mestrado em Educação. Por meio dela, objetivou-se identificar e analisar as manifestações do conceito de interdisciplinaridade e seus correlatos em documentos oficiais, notadamente, o Relatório Delors. O intuito foi apreender o significado das diferentes propostas disciplinares (Inter, Trans etc), definidas a partir dos prefixos utilizados para fazer referência a projetos que superem o disciplinamento dos componentes curriculares. Nesses documentos, a interdisciplinaridade aparece divorciada da discussão das condições materiais necessárias a sua realização, contribuindo para dissimular determinadas mudanças de foco na escola básica tradicional. Tais mudanças estão ligadas a uma racionalidade subjetiva e instrumental na qual as disciplinaridades funcionam como ingrediente estratégico da constituição de um novo perfil de aluno, de professor e de cidadão.*

***Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Disciplinaridades. Relatório Delors. Organismos Multilaterais.*

¹ É Graduada em Serviço Social (2007) e Bimestre: possui um Mestrado em Serviço Social (2011) e outro em Educação (2010). Atualmente é Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade de Passo Fundo (1978), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1982) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), Pós-doutorado na Universidade do Porto, Portugal (2009). Pesquisador 1C do CNPq. Atualmente é professor associado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado em Educação, cujas temáticas gerais versaram sobre a interdisciplinaridade e as políticas educacionais. Tal pesquisa foi impulsionada observando a inserção do princípio da interdisciplinaridade no escopo de inúmeras políticas públicas (a exemplo das áreas de saúde, da assistência social e da educação) nos anos de 1990. Naquela ocasião, parecia bastante paradoxal evocar e proclamar esse princípio, aparentemente revolucionário, em um contexto marcado pela Reforma do Estado³ e pela difusão do ideário neoliberal⁴. Além disso, esse é um período caracterizado pela fluidez, pelos estados “líquido” em amplo espectro (BAUMAN, 2001; 2007) pela mudança, pela “incerteza” (GALBREIT, 1986), pelo “colapso da modernização” (KURZ, 1993), pelo “fim da história” (FUKUYAMA, 1992). Em síntese, uma situação em que “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1988).

Diante disso, cabia indagar como ocorria a divulgação e a apropriação do princípio da interdisciplinaridade que, para se realizar, exigia de antemão mais investimentos em recursos e tempo, frente a um Estado dilacerado pelo corte de investimentos com as políticas públicas de inspiração universal, cada vez mais precarizadas.

³ Refere-se à redução de custos e ao corte dos desperdícios públicos, a busca de flexibilidade na gestão e nos contratos e as parcerias entre os setores público, privado e terceiro setor. Destaca-se o papel exercido pelo chamado “Consenso de Washington” para a formulação da concepção de Reforma do Estado. Neste aspecto, cf. Nogueira (1999).

⁴ Trata-se de uma reação teórica e política, influenciada pelas teorias econômicas neoclássicas, contra o Estado intervencionista e de bem-estar, especialmente contra as limitações dos mecanismos do mercado por parte do Estado. As ideias neoliberais ganham força com a recessão econômica do capitalismo a partir de 1973. Para uma visão mais abrangente deste assunto, cf. Anderson (1995).

O processo de Reforma de Estado foi inspirado pela doutrina neoliberal que se propagou pelo mundo, por meio de Organismos Multilaterais (OM) e de empresários vinculados ao grande capital e à burocracia estatal a eles associada, adquirindo contornos específicos em cada país. Nos anos de 1990, as fronteiras rígidas que separavam as nações e blocos e distanciavam o Estado, as empresas e os OM tornaram-se cada vez mais flexíveis do ponto de vista da convergência das ideologias e não somente da abertura dos territórios. A noção de globalização foi ganhando centralidade. As nações foram se ajustando à economia mundializada, seguindo as orientações dos centros dinâmicos do capital representados pelas instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses Organismos adquiriram centralidade no oferecimento de empréstimos e na administração dos interesses econômicos e financeiros dominantes, por meio de consultorias e relatórios que interferiam nas políticas dos Estados, inclusive, nas políticas educacionais⁵ (ANDERSON, 1995).

Assim, as funções dos OM foram além do oferecimento de empréstimos, da proposição e do financiamento de políticas sociais como estratégia de crescimento econômico. Esses Organismos ocuparam-se com a formação de consensos e a coesão social, como demonstram os relatórios, documentos e eventos dedicados a pensar e interferir nas políticas de educação. Conforme Chossudovsky (1999), o acúmulo de dívidas dos países em desenvolvimento ou do chamado Terceiro Mundo, entre eles, o Brasil, conferiu aos OM, não somente maior poder político que

⁵ Mediante documentos, eventos e relatórios, esses Organismos também contribuíram para difundir uma lógica de competitividade e de flexibilidade em consonância com as mudanças na organização e na gestão privada das empresas, que apontavam para a constituição de um novo momento de acumulação do capital. Nesse aspecto, cf. Harvey (2007).

atendesse aos interesses bancários e financeiros dominantes, mas também o poder de ditar a política social e econômica dos governos. Nesse sentido, considerando a influência desses Organismos nas políticas educacionais, é que no presente trabalho dedicamos nossas atenções aos documentos produzidos nessas instâncias, com ênfase no conceito de interdisciplinaridade. Nosso objetivo foi identificar e analisar as manifestações desse conceito (*pluri, inter, trans, omni etc.*) presentes nesses documentos dos anos 1990⁶.

Dentre os documentos analisados, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) recomendou que os países da região realizassem reformas curriculares para adequar a oferta de conhecimentos e habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Já nos documentos elaborados a partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia, nos anos de 1990, foi apregoada a universalização e diversificação da educação básica, ou seja, estratégias de ensino e conteúdos diversos para segmentos sociais diferentes. Daí a necessidade de currículos flexíveis e parâmetros curriculares. Entretanto, foi com o *Relatório Delors* que se fez a revisão dos desafios e a síntese das propostas da política educacional de vários países. Trata-se do documento central para compreender as disciplinaridades no âmbito da política educacional da atualidade. É sobre ele que concentra-se maior atenção.

⁶ Em perspectiva histórica, o conceito de interdisciplinaridade aparece atrelado aos OM desde a década de 1970, momento em que foram promovidos eventos dedicados a pensar uma educação mais adequada às mudanças nas relações produtivas (formação de um novo perfil de trabalhador). Destaca-se o Congresso de Nice promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o qual reuniu empresários e pesquisadores com o intuito de aprofundar e divulgar a proposta da interdisciplinaridade para além da Universidade. Sobre a apropriação do conceito de interdisciplinaridade pelo capital cf. Mueller, Bianchetti e Jantsch (2011). Para o detalhamento das pesquisas encomendadas pela OCDE cf., também, Mangini e Míoto (2009).

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

Sendo assim, o presente trabalho está estruturado em duas etapas: Na primeira, apresentamos aspectos que consideramos essenciais dos eventos, documentos e relatórios atrelados aos OM, com destaque para o Relatório da Comissão presidida por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Na segunda, buscamos identificar concepções sobre interdisciplinaridade e apresentar os possíveis determinantes e indícios sobre as políticas educacionais, demonstrando como as questões curriculares – *locus* onde se insere um determinado conceito de interdisciplinaridade – que não eram tão priorizadas, passam a adquirir tamanha importância nas reformas educacionais.

As reformas preconizadas pelos OM influenciaram os governos de diversos países e envolveram empresários e intelectuais na construção do seu ideário. Nos termos do relatório Delors (1998, p. 25), as reformas educativas precisam de soluções de longo prazo para dar ao sistema o tempo necessário para impregnar o “novo espírito” e “pôr todos em condições” de participarem dela. É assim que, com medidas de longo prazo,

esses documentos continuam vivos e atuais, demandando nossa atenção.

1. CEPAL: educação e conhecimento como eixos da reestruturação produtiva

Diversos OM estavam envolvidos na proposição de um conjunto de medidas que influenciaram na formulação do Relatório Delors. Na América Latina, a UNESCO convocou reunião em Quito, no Equador, com os ministros da educação dos países para aprovar um documento balizador das propostas educativas a serem implementadas na região. Os documentos *Transformación productiva con equidad* e *Educacion y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, produzidos nos anos de 1990, pela CEPAL, influenciaram as políticas governamentais nesse campo e apontaram para a urgente e necessária adequação das políticas educacionais às exigências da reestruturação produtiva em curso. O interessante é perceber que, em nome da necessidade de fazer estudos, levantamentos e diagnósticos, o que acabou fazendo-se foram prognósticos e prescrições que acabaram por condicionar os governos a 'fazer o tema de casa' da reestruturação, caso pretendessem contar com empréstimos.

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

- do ponto de vista político: o consenso sobre as atividades de produção e difusão de conhecimentos;

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

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

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

Nesse documento, observa-se que o diálogo e a flexibilização de fronteiras, características do interdisciplinar, articulam-se à proposta *cepalina* de obter:

- consenso sobre as atividades de produção e difusão de conhecimentos;
- Mais resultados na educação, na ciência e na tecnologia, na capacitação e na articulação com as exigências de desempenho das pessoas, das empresas e das instituições;
- Uma ruptura do isolamento das instituições educativas, bem como da geração e da transmissão de seus conhecimentos.

Assim, embora a interdisciplinaridade não apareça diretamente no discurso da CEPAL, o princípio tem a ver com a requerida superação do isolamento da instituição escolar, de capacitação e aquisição, difusão, inovação do conhecimento científico-tecnológico e da criatividade.

2. A conferência mundial de educação para todos e a centralidade da educação básica

O Relatório Delors também foi inspirado pelas ideias da primeira *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Promovido pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), o encontro reuniu representantes dos governos de diversos países e de organizações não-governamentais, e repercutiu, em um primeiro momento, na elaboração da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e no *Plano de Ação* para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e, em um segundo momento, na *Declaração de Nova Delhi*. Os nove países em

desenvolvimento, de maior contingente populacional do mundo e com baixa produtividade nos seus sistemas educacionais, incluindo o Brasil, assinaram o termo de compromisso, revelando posições consensuais pela satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. (OLIVEIRA & SOUSA, 1996).

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

Na *Declaração de Nova Delhi* para a UNESCO (1993), a educação é responsabilidade de toda a sociedade, aspecto que é antecipado na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990). Nesta última, ocorre o reconhecimento da obrigação do Estado em garantir educação básica para todos, paralelamente contraposto ao reconhecimento da incapacidade do Estado de responder pela totalidade dos recursos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Daí a defesa de alianças entre os diversos sistemas de educação, com recursos dos setores públicos e privados, governamentais, não governamentais, comunitários⁷ e voluntários, com destaque para a

⁷ Dentre os recursos comunitários, destacam-se os da família, principalmente em tempo e apoio recíprocos para o êxito das atividades de educação básica.

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

A proposta da *Conferência Mundial de Educação para Todos* concentra a atenção na aprendizagem, apregoando que vivemos numa sociedade em que o volume de informações cresce a cada dia e permite melhorar a qualidade de vida e o aprender a aprender⁸. A educação está vinculada a valores humanos e morais. O perfil da educação e, por sua vez, da sociedade ou dos indivíduos, está expresso no texto a seguir:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e

Em contrapartida, podem ser oferecidos às famílias incentivos e assistência que lhes assegurem que os seus recursos serão investidos de modo a permitir que todos os seus membros possam se beneficiar.

⁸ Em Duarte (2001), é possível encontrar uma crítica contundente às tão propaladas pedagogias do “aprender a aprender”.

nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Nessa perspectiva, apregoa-se que os programas educacionais devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas e também devem considerar as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano. Dessa forma, o currículo assume um caráter estratégico para o estabelecimento de parâmetros de aprendizagem e avaliação, podendo vincular alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos diversos interesses da sociedade civil e às experiências dos educandos, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, à saúde e ao trabalho. Os educandos deixam de ser somente alunos para serem recursos humanos vitais que devem ser estimulados e mobilizados ativamente. A ideia é mostrar aos alunos que os benefícios da educação são maiores do que os custos a serem investidos. O importante é mobilizar as capacidades pessoais dos educandos. Para alcançar a motivação e a participação dos alunos, são necessários incentivos e programas⁹ que transformem a educação numa “atividade produtiva”.

⁹ Nos documentos não são informados quais os incentivos e programas.

3. Aprender: o tesouro do século XXI para a UNESCO

As ideias do documento sobre educação e conhecimento, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); e da *Conferência Mundial de Educação para Todos*; ganharam ainda mais força e expressão no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors¹⁰. A comissão foi convocada pela UNESCO, no ano de 1991, em uma Conferência Geral, e criada oficialmente, no ano de 1993, para efetuar um trabalho de estudo e reflexão sobre os desafios da educação. A Comissão apresentou suas recomendações e sugestões em forma de relatório, em 1996, com o objetivo de servir de programa de renovação e ação para os gestores de educação, principalmente os governantes. A tradução do documento para a língua portuguesa foi publicada, no Brasil, em 1997.

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

¹⁰ Economista e político de nacionalidade francesa. Foi presidente da Comissão Européia nos anos de 1985 a 1995 e funcionário do Banco da França nos anos de 1945.

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

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

Aparentemente inovador na sua proposta humanitária, o relatório resgata princípios antigos para reforçar papéis igualmente antigos da educação, como a solidariedade e a coesão social¹¹. Mais do que nunca, a educação é situada como um dos valiosos recursos de contenção de conflitos próprios de uma sociedade turbulenta em que predominam o desemprego e a competitividade. Por meio da proposta, a comissão procura, via

¹¹ Vale ressaltar a referência da Comissão ao conjunto da obra de Émile Durkheim (1858 – 1917) neste aspecto da coesão social.

educação, o fundamento conciliador entre as diversas esferas da vida humana, com o objetivo de reforçar o estabelecimento de consensos em nome da cultura da paz, da boa vivência, da ética e da moral. A crise social do mundo é conjugada como uma crise moral, portanto, compete à educação, além da preparação de cada indivíduo para o exercício de seus direitos e deveres, a construção de uma sociedade civil ativa, que permita a cada um assumir a sua responsabilidade como cidadão¹² a serviço de um destino solidário.

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

Na proparlada ‘sociedade dos aprendentes’, a concepção de educação desloca-se do processo de ensino-aprendizagem, vinculando-se estritamente à aprendizagem, deixando de ser o ensino o seu complemento necessário. Além disso, ocorre um reforço no papel do indivíduo e da sociedade como os únicos ou

¹² O relatório coloca a cidadania como uma etapa na qual a criança e o jovem não estão automaticamente inseridos. A cidadania, portanto, não é inerente à condição da criança ou do jovem. Ela é uma conquista a ser alcançada, principalmente via inserção na esfera produtiva. Nesse sentido, cabe o questionamento sobre a concepção de cidadania presente no relatório. Para tornar-se cidadão é preciso participar ativamente da sociedade civil, ou seja, exercer a solidariedade. Essa participação pouco tem a ver com a conquista de direitos e a participação nos espaços públicos. Assim, a cidadania aparece relacionada mais a responsabilidades e obrigações. O cidadão é aquele que tem mais deveres e menos direitos.

principais sujeitos responsáveis pela educação, ao não mencionar o Estado na sua atribuição. Esse fenômeno está relacionado à desconstrução do referencial de Estado como principal provedor e fornecedor de bens e serviços, isto é, como instância responsável por garantir a proteção social. Em contrapartida, ocorre o fortalecimento das funções de controle, fiscalização e avaliação do Estado, que é reforçada pelos OM e pela própria lógica competitiva do capital. Segundo Afonso (2001, p. 26),

a presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino [...] fundamental e médio no Brasil [...] através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Percebe-se assim que o Estado abandona sua responsabilidade de Educador, assumindo a de Avaliador/Controlador.

Na visão da Comissão, à educação compete o fornecimento da matéria-prima e da ferramenta para que os educandos possam atualizar e aprofundar seus conhecimentos ao longo de toda a sua existência. Por isso, entendem não bastar que

o aluno acumule, no início da sua vida, um determinado ‘estoque’ de conhecimentos para usufruir indefinidamente. Um currículo escolar “pesado” é impossível e indesejado. Os saberes transmitidos pela escola precisam sintonizar com as demandas da sociedade cognitiva. Essa necessidade de adaptação à sociedade instiga e promove a classificação do conhecimento em útil e não aplicável, sendo o último desvalorizado. A nova sociedade cognitiva está baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, como se estes fossem meros insumos, mercadorias ou produtos.

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

- aprender a conhecer – significa menos a aquisição de um conjunto de saberes e representa mais os instrumentos de compreensão, tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e pelas novas formas de atividade econômica e social;
- aprender a fazer – significa menos a preparação para determinadas atividades práticas rotineiras e representa mais a capacidade cognitiva de criar, inovar e resolver problemas. Trata-se da capacidade de agir e de trabalhar em equipe, competência mais ampla que prepara o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas, imprevisíveis. Para aprimorar o saber-fazer, até então desprezado pelo ensino formal, é importante a alternância entre escola e trabalho;
- aprender a viver juntos – significa a participação e a cooperação com os outros para o viver juntos, desenvolvendo os conhecimentos sobre os outros, suas histórias e espiritualidade. Consiste na criação de um espírito novo, devido à percepção das interdependências humanas, na formação e na realização de projetos comuns e numa gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos;

- aprender a ser – significa a capacidade de desenvolver a personalidade com autonomia, iniciativa, discernimento e responsabilidade pessoal¹³. À educação cabe instigar o desenvolvimento de personalidades diferentes, criativas e talentosas, mediante o despertar das potencialidades de cada indivíduo, como memória, raciocínio, sentido estético, habilidades físicas, qualidades comunicativas, imaginação, entre outros.

Para contemplar os quatro pilares da aprendizagem, a Comissão prescreve sistemas educacionais flexíveis, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino, ou então entre a experiência profissional e o retomar da formação. A proposta da educação ao longo de toda a vida busca fazer frente aos problemas do crescente desemprego e do crescimento econômico. Para a massa de desempregados, a formação contínua teria o papel ideológico e político da aceitação e da adaptação às condições e exigências do mercado de trabalho. Os indivíduos são os responsáveis pela realização de seu projeto pessoal e a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos. Para os investidores, a educação permanente teria a vantagem de diversificar, incrementar e ampliar os mercados para a mercadoria educacional. Assim, os progressos da ciência e da técnica despertam a atenção dos investidores e empresários para a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, colocando a necessidade de repensar o lugar ocupado pelo trabalho, supostamente, para evitar o aumento do desemprego, da exclusão e da desigualdade.

Do professor é esperado e será exigido que atue como agente de mudança para a realização do ideário do século XXI. A

¹³ É importante destacar que a criação e o desenvolvimentos desses preceitos no relatório Delors, sobretudo aquele relacionado ao resgate e à formação de subjetividades, foi inspirado no relatório do ministro francês Edgar Faure (1908 – 1988), publicado já nos anos de 1972, sob o título “Aprender a ser”.

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

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

4. A proposta das disciplinas no Relatório Delors

É no relatório Delors que encontramos um encadeamento mais explícito das ideias sobre a interdisciplinaridade entre os

documentos e as declarações dos OM. No relatório, a interdisciplinaridade aparece relacionada a exemplos de experiências educativas bem sucedidas em escolas de diversos países. Nessas experiências, o foco era fazer os alunos olharem o mundo de maneira diferente e compreendê-lo a partir de vários pontos de vista. Nessa direção, foram organizados programas de estudos e estágios interdisciplinares por temas e projetos, contando com o apoio de representantes da comunidade, sindicalistas, conselheiros, artistas, poetas, entre outros. Os estágios foram realizados na comunidade, para incluir, na prática, os conteúdos que os alunos aprenderam. Ao longo do relatório, também encontramos algumas passagens que fazem referência a conceitos correlatos de interdisciplinaridade, como pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esse último conceito é relacionado à formação pessoal e social no ensino primário e secundário (como uma espécie de autoeducação moral e cívica).

A concepção de interdisciplinaridade aparece associada à formação de uma cultura geral (ou “omnitransdisciplinaridade”) que, por sua vez, é compreendida como abertura a outras linguagens e a outros campos de conhecimentos, favorecendo a comunicação e a sinergia entre as disciplinas. Nas palavras da Comissão coordenada por Delors (1998, p. 91-92),

como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade [especialização] é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. ‘Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar,

simultaneamente, estas duas tendências'. A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares.

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

Nessa linha de pensamento, a concepção abrangente e generalizadora de interdisciplinaridade, esboçada pela Comissão, vai além das relações entre as disciplinas. As exemplares experiências interdisciplinares dizem respeito à busca da convergência e da complementaridade entre diferentes saberes (práticos, cognitivos, sociais), espaços (trabalho, lazer, família, comunidade) e tempos educativos (ao longo de toda a vida). Também dizem respeito à cooperação, às parcerias e alternância

entre instituições, professores e alunos nas situações educativas. No diagnóstico da Comissão, os saberes fragmentados e descontextualizados, a sala de aula separada e isolada do mundo exterior e o tempo destinado à educação concentrado num período limitado da vida consistem nos principais obstáculos para uma educação descompartmentada no saber, no tempo e no espaço. Nessa direção, parece ficar clara a indicação da Comissão de que é preciso ultrapassar os muros escolares na busca de integração e interdisciplinaridade.

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

Considerações finais

O princípio de interdisciplinaridade apregoado para resgatar a dimensão humana de uma sociedade considerada desumana, cumpre uma função ideológica de mascaramento de determinadas mudanças em curso na escola, no ensino, na pesquisa e nas relações sociais. Tais mudanças dizem respeito à introdução de uma lógica subjetivista e instrumental que pode

contribuir mais para fragmentar e reduzir a educação e o conhecimento do que para integrar e qualificar uma formação erudita. Essa lógica parece ser tão forte que, junto com ela, sempre vem a sugestiva ideia de que os professores desperdiçarão tempo se não ensinarem conteúdos com aplicações na vida e que os alunos não se interessarão pelo conteúdo se não puderem relacionar diferentes contextos, camuflando, nesses motivos, outros problemas que levam à evasão, à falta de motivação e ao abandono escolar. Quando o culpado não é o professor, torna-se curricular e organizacional o problema. Assim, é introduzido o princípio da interdisciplinaridade, para promover a eficiência da instituição educativa inserida numa lógica de mercado.

Diferentemente do conceito de ciência, o de interdisciplinaridade aparece frequentemente ligado à prática, à ação, demonstrando a vinculação que se pretende com o mundo do trabalho, submetendo este àquele. A finalidade de estabelecer uma relação orgânica entre teoria e prática não deixa de ser importante. No entanto, remete mais a preocupações próprias do mundo do trabalho e das profissões, do que propriamente a preocupações do ensino básico e da pesquisa básica. Assim, a vinculação do conceito ao *conhecimento útil*, à *prática*, às *experiências*, aos *projetos*, à *realidade*, que está presente nos documentos oficiais, demonstra que os seus idealizadores estão mais preocupados com o mundo do trabalho e com o ensino profissionalizante, apontando para uma mudança no foco da escola básica tradicional, especialmente do ensino médio¹⁴. Embora a aproximação dos conteúdos da realidade seja importante, é preciso atentar para essa lógica de resolução de problemas direcionada, para situações e experiências de trabalho,

¹⁴ O estreitamento das relações entre escola e empresa é um exemplo emblemático dessa mudança de foco na escola básica. Trata-se de uma ruptura com as rígidas delimitações que caracterizavam essas instituições (escola e empresa). Para maior adensamento, cf. Quartiero e Bianchetti (2005).

posto que não cabe à escola básica a preocupação com uma vinculação direta com a prática, com as profissões e com os conhecimentos aplicados.

Como vimos, o conceito de interdisciplinaridade, presente no Relatório Delors torna-se central por ser capaz de articular, com facilidade, a *aprendizagem* de aspectos subjetivos e instrumentais, contribuindo para viabilizar os eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea, sugeridos/prescritos pela UNESCO, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. Priorizado o saber-ser e o saber-fazer, sobra muito pouco para o cognitivo, razão pela qual não vimos muitas menções a respeito do conhecimento teórico nesses documentos. Investido de capacidade para articular subjetividade e funcionalidade¹⁵, o conceito de interdisciplinaridade não está muito distante da necessidade de um trabalhador menos parcial e mais envolvido com a produção.¹⁶

De acordo com Antunes (2005), a qualificação e a competência, muitas vezes, reduzem-se de fato à confiabilidade que as empresas pretendem conseguir do trabalhador. É por este motivo que o discurso da interdisciplinaridade (reforço de valores subjetivos e instrumentais) e da competência do trabalhador (reforço de valores subjetivos e instrumentais) assume uma conotação bastante ideológica. Para Antunes (2005), nesse momento singular do capital, busca-se não apenas o domínio do corpo e da força física do trabalhador. É preciso, sobretudo, capturar a subjetividade do trabalhador (seus gostos, suas preferências, emoções, sua inteligência, criatividade) na

¹⁵ Isso também é devido à plasticidade desse conceito, cujo elemento constituinte – disciplina – possui múltiplos significados. Cf. Paviani (2008).

¹⁶ Cabe acrescentar que, essa mudança de perfil do trabalhador não é mais novidade nos países europeus, estando bastante disseminada e assimilada entre as pessoas. A palavra “polivalente” já é usada no lugar da palavra trabalhador ou como uma adjetivação ‘natural’, e as formações ‘bimestre’ ou ‘tridoutor’ (dupla ou tripla formação pós-graduada), aparecem substituindo as tradicionais designações de mestre e doutor.

direção do movimento do capital. A interdisciplinaridade tem a função de oferecer quadros globais de inteligibilidade e sistemas de enquadramento e referência que permitam ao aluno situar-se, posicionar-se e operar numa determinada direção. Com ela fica a expectativa de que fomente uma visão geral, sobre determinados temas da realidade, bastante apaziguadora e conciliadora das diferenças e diversidades, com vistas à ação e à adequação do trabalhador e do cidadão na sociedade contemporânea.

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

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em

marcha. *Educação & Sociedade*, São Paulo: CEDES, Campinas: Papyrus, n. 56. p. 506-515. dez/. 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supra-nacional. *Educação & Sociedade*, São Paulo: CEDES, Campinas: Papyrus, n. 75, p. 15-32, ago./. 2001.

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

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

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001.

_____. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile, 1992. Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html>> Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile: Naciones Unidas 1990.

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

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

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

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GALBRAIT, John Kenneth. *A era das incertezas*. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

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

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

KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

MANGINI, Fernanda Nunes Rosa.; MIOTO, Regina Celia Tamaso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 12. n. 2. p. 207-215. jul./dez. 2009.

MUELLER, Rafael Rodrigo.; BIANCHETTI, Lucídio.; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e da

educação. In: JANTSCH, Ari Paulo.; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um Estado para a sociedade civil. In: RICO, Elizabeth Melo.; RAICHELIS, Raquel. (Orgs.). *Gestão social: uma questão em debate*. São Paulo: IEE, EDUC, 1999. p. 69-90.

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

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul: Educus, 2008.

QUARTIERO, Elisa Maria.; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento – aproximações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005.

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

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi: UNESCO, 1993. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>

Acesso em: 17 ago. 2012.

WCEFA. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial de educação para todos e Plano*

de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf> Acesso em: 17 ago. 2012.

Recebido em 11/11/2012
e aceito em 21/04/2013

Title: *The presence of interdisciplinarity in the educational agenda of multilateral agencies*

Abstract: *Interdisciplinarity is a proposal for curriculum reorganization that becomes important in the documents of Multilateral Organizations (OM). These supranational authorities, in turn, have interfered on the educational policies of several countries. Therefore, we developed this bibliographical and documentary research as part of a master's dissertation in Education, which aims to identify and to analyze the concept of interdisciplinarity and its correlates in official documents, notably, the Delors Report. Our objective was to understand the meaning of different disciplinary proposals (Inter, Trans etc.) defined by the prefixes used to refer to the projects that exceed the disciplining of curriculum components. In these documents, interdisciplinarity emerges divorced from the discussion of the material conditions necessary for its achievement, contributing to dissimulate certain changes on traditional primary school. These changes are linked to a subjective and instrumental rationality in which disciplinarity act as a strategic ingredient for a new profile of student, teacher and citizen.*

Keywords: *Interdisciplinarity, Disciplinarity, Delors Report, Multilateral Agencies.*
