

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO MUNDO ATUAL E A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

THE CONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE IN THE CURRENT WORLD AND THE CONTRIBUTION OF THE TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Marinalva do Rego Barros Silva

Programa de Pós-Graduação em Arte Educação (Dinter UNESP/UFT)
Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (Faculdade ITOP)
barrosnalva@gmail.com

Resumo: *Este texto pretende oferecer alguns subsídios para a reflexão sobre a construção da prática docente no mundo atual. Aborda o percurso da docência nos momentos mais significativos de transição histórica, pontuando os formatos que ela adquiriu, conforme a conjuntura econômica, política e social. A partir daí, discute a atuação profissional do professor e a função mediadora de sua prática, ao mesmo tempo em que destaca a perspectiva da transdisciplinaridade na compreensão do momento presente.*

Palavras-chave: *Prática docente. Profissão docente. Professor. Transdisciplinaridade.*

Abstract: *This text aims to provide some subsidies for reflection on the construction of teaching practice in the world today. Discusses the way of teaching in the most significant moments of historical transition, punctuating the formats that it acquired, according to the economic, political and social conjecture. From there, discuss the professional work of the teacher and the mediating function of their practice, while highlighting the prospect of transdisciplinary in the understanding of the present moment.*

Key words: *Teaching practice. Teaching profession. Teacher. Transdisciplinary.*

Introdução

A construção do fazer docente no Brasil caminha ao compasso das conjunturas históricas, vinculada ao projeto hegemônico social, político, cultural, sobretudo econômico. Nesse sentido, a compreensão sobre o trabalho docente envolve considerar a relação que o professor mantém com os vários contextos que definem a prática educativa; é por meio da sua prática que o professor desenha o papel que ocupa nesses contextos: sua atuação profissional pode mostrar-se apenas adaptativa às condições previamente definidas, ou pode assumir uma perspectiva crítica (SACRISTÁN, 1995; FREIRE, 1996), fazendo uso de sua experiência e conhecimentos para adotar decisões estratégicas e se desenvolver e intervir nos contextos pedagógicos preestabelecidos.

Nesse artigo em que apresentamos alguns subsídios para a reflexão sobre a construção da prática docente no mundo atual, abordamos a perspectiva transdisciplinar, por considerar que ela leva em conta as várias dimensões do ser humano e da realidade, e que pode contribuir para uma melhor compreensão do contexto atual e dos desafios que se apresentam à atuação docente.

Contexto da ação docente

No período colonial a educação esteve a cargo dos jesuítas que desde sua chegada ao Brasil começaram ensinar a ler, escrever, contar e cantar. Aprender significava aderir plenamente à cultura portuguesa. Segundo Paiva (*in* LOPES, 2000, p.44), “trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização determinaria os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos.” A ementa que detalhava os estudos da Companhia de Jesus,¹ o *Ratio Studiorum*, compunha-se de Gramática Média, Gramática Superior, Humanidades, Retórica. A preparação para o sacerdócio incluía, ainda, Filosofia e Teologia.

Paiva (*in* LOPES, 2000) considera que os portugueses só tinham uma visão de sociedade: estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Os princípios que regiam essa

¹ Ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola frente à expansão do protestantismo, com destacada atuação na educação e evangelização.

sociedade eram válidos em qualquer cenário ou situação. A esse respeito, podemos recorrer a Arruda (2000, p. 23-24).

No confronto com a diferença estabeleceu-se no imaginário europeu um equilíbrio precário frente à ambigüidade a respeito das populações viventes nos trópicos. O índio, e depois o negro, seriam bárbaros, animais, demônios. Denegrindo-os, procedia-se à cristianização. Detratando-os, estava justificada a escravidão. (...) a ancoragem do novo não se faz apenas por semelhança, mas também por contraste, sempre com referência a um padrão preexistente.

O cenário que aqui se descortinou ao europeu não remontava a nada por ele conhecido: os nativos, a floresta, os bichos, o vazio, as distâncias, o isolamento. Essa visão de humanos e natureza, assombrosamente insólita ao olhar europeu, induzia à transformação desse ambiente e “disciplinamento” dos habitantes. Havia, ainda, a violência na relação cotidiana para portugueses, índios e africanos. Paiva (*in* LOPES, 2000) considera que para a implantação do projeto de colonização e povoamento, a vida constituía-se em um bem de pouco valor.

A guerra penetrava o colégio jesuítico, contudo não alterava a rotina disciplinar nem o currículo. Ali tudo continuava impávido, como se excluída da mesma violência geral. Os princípios que pautavam o ensino, condizentes com a vida dentro do colégio, não prevaleciam fora dele. O colégio preparava o aluno para desempenhar, no futuro, a função de vigilante cultural, de forma a garantir a reprodução da cultura portuguesa. O paradigma que legitimava a educação jesuítica estava expresso no *Ratio Studiorum*: a destinação do homem e de todos os seus atos para Deus.

Não é intenção aqui, discorrer todo o processo histórico da educação jesuítica em várias etapas do projeto colonizatório, mas contextualizá-lo no panorama do percurso da docência, lembrando que a função do pároco não se caracterizou como profissão docente, mesmo com os colégios jesuíticos. A profissão docente, como tal, só surgiria com a laicização do ensino, após a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses.

A redefinição de rumos da educação em terras brasileiras corresponde ao momento da “expansão do imperialismo napoleônico e à inusitada solução portuguesa de transferir um reino europeu para o *exótico* continente americano” (VILLELA *in* LOPES, 2000, p. 97). Com medidas tímidas com relação à estruturação da educação elementar, esse ensino ficaria por longo tempo restrito às providências de cada família, ou seja, a cargo da esfera privada. Quem dominasse alguma habilidade ou níveis elementares de conhecimento poderia exercer o ensino em âmbito doméstico. Conhecimentos um pouco mais elaborados requeriam os serviços do *Mestre Escola*².

Formas diversas e dispersas de ensino e locais de ensinar e aprender iriam coexistir até o começo do século XIX, com D. João VI, quando teve início o controle do Estado sobre a educação formal. Assim, no transcurso dos três séculos primeiros da era moderna, a função docente se corporificou com um novo status. Villela (*in* LOPES, 2000, p. 100) afirma que “pode-se perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja aos quais se justapõe um novo corpo de docentes, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder central”.

Com a criação das escolas normais,³ o controle estatal ficou mais restrito e os docentes, agora portadores de um conhecimento especializado, adquiriram gradativamente um novo status sócio-profissional. Aos poucos saiu de cena o mestre-escola e entrou em cena o professor primário. O Ato Adicional de 1834 passou para a responsabilidade das províncias a organização dos sistemas de ensino primário e secundário e a formação de professores.

A trajetória da profissão docente no Brasil do século XIX seria definida pelo projeto conservador que a instituiu. Nesse projeto se inseriam as escolas normais, que se encarregariam de definir os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores. Contudo, preparar o professor não garantia sua adesão ao projeto dominante. Assim, criaram-se normas de admissão e controle do

² Professor leigo no Brasil colonial após a expulsão dos jesuítas, contratado pelos membros das elites para o ensino domiciliar.

³ Escolas criadas pelo Ato Adicional de 1834 destinada à formação de professores.

exercício da profissão (VILLELA *in* LOPES 2000).

A discussão sobre a educação pública também se encontrava em pauta constante pelo mundo como grande temática do século, sendo reconhecida como um direito e uma necessidade. Historicamente a escola foi alvo de mudanças que refletiam as transformações que ocorriam no mundo, como o surgimento da imprensa, da pólvora, das ideias iluministas, revoluções, entre outros eventos. Por sua vez, a Revolução industrial provocou uma reconfiguração do mundo nos aspectos econômico, político, cultural e social e abriu um leque de novas exigências com relação à educação. Segundo Manacorda (1989, p. 358), “o nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças sociais.”

No período da República Velha (1889-1930), os problemas da educação em um cenário de poder oligárquico e dificuldades econômicas, constituíam motivo de preocupação para alguns educadores, que motivados pelas propostas da Escola Nova norte-americana de uma educação pública e gratuita para todos, organizam na década de 1920 uma campanha em defesa da educação brasileira.

Assim, em 1932 é lançado por um grupo de educadores o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo Aranha (1966, p. 198)

[...] defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres.

O documento contribuiu para os debates sobre a questão da educação a partir daí, apontando a necessidade de uma responsabilidade do governo em relação à precariedade do ensino no país.

Enquanto caminhou a luta pela democratização do ensino e pela responsabilidade do Estado em assumir o encargo da instrução, todo o sistema educativo se transformava. A principal mudança foi a aliança que se estabeleceu entre o ensino e a fábrica, o conhecimento e a indústria; e essa aliança se refletiu na consolidação de uma política de educação no Brasil.

No contexto do desenvolvimento industrial, de 1930 a 1945 houve uma preocupação governamental com a qualificação da classe trabalhadora, sendo criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) como alternativas de formação para o trabalho simples, diante da falta de mão de obra qualificada para atender à demanda industrial.

O período de 1945 a 1960 foi marcado pelo esforço no processo de substituição das importações e desenvolvimento da industrialização nacional, bem como pela entrada do capital estrangeiro. Desse modo, a formação destinada às classes trabalhadoras passou por nova reformulação, com o propósito de atender à demanda industrial por mão de obra qualificada. Segundo Souza (2002, p. 8), com a implantação da ditadura militar, no período pós-1964,

A educação da classe trabalhadora passa a fundamentar-se numa concepção pragmática e tecnicista de aquisição do conhecimento, submetida às necessidades econômicas – especificamente às demandas do mercado de trabalho – e baseadas na divisão social do trabalho e na sua racionalização.

A educação básica passou por ampla expansão nesse período. A laicização e a estatização da instrução, que teve início no século XVIII, se efetivou e avançou para a universalização. Para que o sistema de ensino atendesse ao que exigia a etapa de desenvolvimento da produção industrial, o regime militar ampliou a escolaridade básica de quatro para oito anos e colocou em vigor a profissionalização compulsória no ensino médio, por meio da lei 5692/71.

A partir de 1979, fase de transição democrática, a classe trabalhadora organizada e os movimentos sociais saíram em defesa da escola pública de qualidade. Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a escolaridade básica foi novamente reordenada, com a ampliação de oito para onze anos, proclamando a educação como direito e dever de todos.

Do ponto de vista das disposições políticas, o século XX preocupou-se com a educação voltada à totalidade das classes sociais; contudo, essa educação era universal e dual, uma vez

que havia uma educação para as elites, que objetivava uma formação humanista mais ampla, e outra destinada ao setor produtivo, dirigida a uma formação técnica à nova camada social de trabalhadores, exigida pela sociedade pós-industrial. Nesse século a educação aprofundou, nos aspectos quantitativos e qualitativos, os rumos da ação pedagógica definidos pelo crescimento da ciência como força produtiva.

Convém não perder de vista que as escolhas para o universo educacional, como para qualquer outro, não são neutras, mas expressam perspectivas e interesses dos grupos e das forças sociais que as elaboram, e os interesses do grupo hegemônico que detém o poder. O mercado de trabalho moderno, cada vez mais restrito, implicava uma política seletiva de educação, que destinava os ciclos mais elevados a uma minoria. Conceitos como igualdade de oportunidades, participação, autonomia, tornaram-se palavras-chave no processo de desformalização do ensino e facilitação do crescimento do setor privado, reproduzindo o ideário neoliberal.

Desde o final da segunda guerra mundial, novos ordenamentos econômicos possibilitaram outros fluxos de difusão das informações sob bases tecnológicas, configurando o surgimento de uma sociedade baseada na produção de informações, serviços, signos e estética, caracterizada por uma acelerada transformação no campo tecnológico. Todo esse processo potencializou mudanças, construindo o caminho que levaria a uma sociedade mais complexa, marcada por novos conceitos e novos valores: a sociedade da informação, da qual geração, processamento e transmissão da informação significam fontes vitais de produtividade e poder. O principal elemento dessa sociedade são as tecnologias da informação e da comunicação, que construiu novas subjetividades, cultura, conhecimento e informação.

A informação se tornou o principal elemento da infra-estrutura econômica do mundo contemporâneo, e a democratização da sociedade passou a estar relacionada à capacidade que ela dispunha para produzir conhecimento. Essas transformações, baseadas em novos paradigmas e novas tecnologias, deram origem à chamada sociedade da informação.

Essas considerações nos remetem à questão do formato de docência pertinente, numa sociedade mediatizada pela informação. Que papel cabe desempenhar a escola nessa sociedade se concordamos que não seja exclusivamente transmissão e difusão de conhecimentos? A sociedade, bem como a natureza, constitui um tecido de inter-relações. Contudo, a ciência moderna, no seu caráter antropocêntrico, dispôs o homem como centro do que há no universo. Essa concepção inspirou os humanos a desenvolverem conhecimentos tecnocientíficos direcionados a um tipo de progresso e de sentidos, quantitativo e material, em que elementos e outras vidas são transformados em mercadoria para atender o cada vez mais exigente ideário mercadológico do mundo globalizado. Nesse contexto, qual seria o espaço da prática ou ação docente?

A função mediadora da prática docente

Segundo Sacristán (1995, p. 66) “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.” O *status* social do professor depende dos contextos sociais nos quais exerce sua atividade, mas é certo que esse profissional não goza de uma posição social privilegiada, embora se reconheça a importância da tarefa que lhe é destinada. Um elemento que indica o processo de declínio social da ocupação docente no Brasil é a decadência do salário destinado a essa categoria e a representação que tem esse fato para a dignidade e o respeito profissional. Além disso, a questão da identidade profissional docente tem apresentado uma certa fragilidade, “própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade” (MENGA & BOING, 2004, p. 1168).

Em torno da educação existem expectativas e aspirações sociais que endereçam à escola uma amplitude de funções, tanto mais amplas quanto mais complexas as sociedades vão se tornando; conseqüentemente espera-se do professor respostas a essas aspirações, embora, na maior das vezes, ele não produza o conhecimento que é chamado a difundir, nem determine as regras sob as quais se efetiva sua ação pedagógica (SACRISTÁN, 1995). Para além da sala de aula, espaço concreto em que se realiza a prática docente, a ação do professor encontra-se condicionada pelo sistema educativo e pela organização escolar na qual está inserido.

Menga & Boing (2004, p. 1165) ressaltam que

A subordinação a diretrizes e regulamentações emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia, distante da situação de independência de um grupo profissional, que se autodetermina, se autocontrola e se autoconduz ao desenvolvimento.

Falar sobre autonomia docente implica considerar o contexto real onde se dá o trabalho do professor, uma vez que as fronteiras dessa autonomia são demarcadas por questões políticas e históricas e por relações de poder que interferem no diálogo entre a teoria e a prática profissional. Entretanto, é forçoso considerar que mesmo sendo irreal a representação do professor como um profissional completamente autônomo, o trabalho docente só pode ser compreendido além dos aspectos burocráticos das escolas. Sacristán (1995, p. 73) aponta que

As escolas e os postos de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência de seus atores; [...] é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional. Os processos sociais facultam a resistência e a “negociação” com as condições impostas.

A escolha do modo de atuação profissional por parte do professor confere-lhe espaços para transformação, à medida que caminha. Moraes (2008, p. 261) considera que o mais importante, quando se trabalha com educação, é descobrir o caminho na experiência do percurso, porque na verdade não existe um caminho pronto que possa servir de padrão para todos, “existe apenas o caminho que é feito pelos passos de cada um, demonstrando que o ser humano não é passivo diante do mundo, já que o interpreta e o reconstrói, na medida em que vai experimentando.”

Portanto, uma ação docente transformadora precisa reconhecer que a aprendizagem é mediada por processos de interação e recorrência do sujeito com o meio, onde se encontram outros sujeitos e outros processos de criação. Moraes (2008, p. 256) considera que “a autonomia do sujeito aprendente e a perspectiva emancipatória da aprendizagem e da educação não combinam com atitudes subservientes que condenam o aluno à passividade, à eterna escuta e à reprodução.”

A educação não deve ser reconhecida como a única via de solução de questões sociais como a exclusão, a cidadania, a sustentabilidade ecológica, entre outras demandas, mas é certo que ela desempenha um papel essencial na realização da condição humana. Para os tempos atuais, uma docência transformadora se apoia na abertura ao conhecimento e na observância de conceitos e paradigmas que auxiliem a sua compreensão e a de seu aluno acerca das várias dimensões da realidade.

Compreender para transformar de modo positivo a realidade resulta de uma educação emancipadora. Conforme sugere Moraes (2008, p. 325), é responsabilidade do educador “cuidar das várias dimensões do ser aprendiz, do desenvolvimento de suas potencialidades, de seus processos reflexivos, de sua capacidade de crítica, análise e interpretação da realidade.”

Giroux (1997) considera que os professores precisam se assumir como intelectuais, pois essa é uma das condições para que assumam também o potencial que neles existe como estudiosos e profissionais atuantes e reflexivos. Para o autor, na medida em que a sociedade identifica o professor como intelectual, contextualiza as funções sociais concretas desempenhadas por ele. O autor também considera que as escolas representam tipos de conhecimento, relações e valores sociais que são recortes e exclusões da cultura mais ampla, e por isso legitimam formas de vida social mais específica, assim como versões do passado e perspectivas de futuro que serão legitimadas e transmitidas aos alunos.

Portanto, as escolas não são espaços sociais neutros, nem os professores devem assumir uma postura neutra. Assumir-se como intelectual transformador, para Giroux (1997, p. 163), significa “ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se como parte dessa luta”; significa, também, aderir a práticas pedagógicas baseadas em interesses políticos de caráter emancipatório,

que considerem os alunos como agentes críticos; significa problematizar o conhecimento; fazer uso do “diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor.”

Na verdade, essa postura requer que o professor, como intelectual transformador, reconheça a necessidade de dar voz ao aluno em suas tentativas pessoais de aprendizagem e nas experiências que ele vivencia no cotidiano. O professor, como agente transformador por meio de sua prática, pode favorecer oportunidades em que esse aluno se reconheça como cidadão e adquira o saber necessário para o propósito de lutar por mudanças viáveis na realidade em que se encontra inserido.

Frigotto (2005) ressalta que a educação, como prática social mediadora e formadora da sociedade, tem reforçado as relações sociais que promovem a alienação e exclusão, assim como a subordinação do trabalho aos interesses do capital. Contudo, segundo o autor,

A história vem mostrando que os processos educacionais podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos (FRIGOTTO, 2005, p. 24).

Nesse processo os educadores podem realizar importante papel, ao evidenciar, por meio de sua prática docente, que os trabalhadores elaboram conhecimento, produzem ciência e técnica, mas que a eles retornam em forma de exploração e trabalho precarizado, em razão das características do modo de produção.

O avanço e desenvolvimento do capitalismo promovem uma contradição que se reflete na educação: na medida em que se desenvolve, o capital exige cada vez menos qualificação do trabalhador; entretanto, as relações sociais e os novos modos de vida que resultam desse desenvolvimento, do avanço tecnológico e científico, exigem desse trabalhador um maior domínio intelectual que favoreça o seu acesso aos frutos desse desenvolvimento (KUENZER, 1997).

Desse modo, a escola contemporânea reúne dois papéis contraditórios: formar o cidadão, sujeito e objeto de direitos, produtor e consumidor; e formar o trabalhador, inserido em um processo produtivo cada vez mais simplificado pelo avanço da tecnologia (KUENZER, 1997). A formação do cidadão, que pressupõe igualdade de oportunidades e direitos, não coincide com o preparo exigido pelo sistema produtivo, cujas bases principais são a hierarquia e a desqualificação.

Diante desses desafios impostos pelas relações estreitas entre os interesses do capital e o papel social da escola em desenvolver um projeto pedagógico que tenha por princípio educativo a formação do sujeito enquanto ser histórico, podemos recorrer ao pensamento de Arroyo (1998). Ele recomenda a vinculação das políticas e práticas educativas às transformações que ocorrem no mundo do trabalho e à consciência dos sujeitos socioculturais, por meio de uma concepção mais abrangente e mais dinâmica do direito à educação. Esse contexto requer um pensamento que supere o reducionismo da ciência clássica na produção do conhecimento sobre a natureza e sobre as relações que dela emergem. A perspectiva da transdisciplinaridade, que leva em conta as várias dimensões do ser humano e da realidade, contribui para uma melhor compreensão do contexto atual e dos desafios que se apresentam à atuação docente.

A Abordagem transdisciplinar na compreensão do mundo presente.

A transdisciplinaridade diz respeito ao que, ao mesmo tempo, está entre, através e além de qualquer disciplina. Dirige-se à compreensão do mundo presente para o qual é imprescindível a unidade do conhecimento. Distingue-se da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade: a primeira significa o estudo de determinado objeto de uma disciplina por diversas, concomitantemente; nesse caso, o conhecimento sobre tal objeto será favorecido pela contribuição das demais disciplinas; a interdisciplinaridade caracteriza-se pela transferência de métodos de uma disciplina para outra, que pode expandir tanto a nível de aplicação quanto a nível epistemológico. Fundamentalmente, o que distingue a transdisciplinaridade da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade é o seu caráter transcendente, sua cumplicidade com o inesgotável e o desconhecido, o compromisso com a relatividade, a visão multirreferencial e multidimensional sobre a natureza e o real.

Michel Randon, *in* Sommerman (2002, p. 36) assim traduz o olhar transdisciplinar:

“aquilo que faz o homem progredir não está na afirmação, mas na abertura da visão, na tolerância, na maiêutica, que cultiva a arte socrática do questionamento. Existe, entre a certeza e a incerteza, o território das variáveis onde o homem, a questão e a resposta são colocadas em um mesmo processo”.

Segundo Nicolescu, *in* Sommerman (2002, p. 45), os postulados da metodologia transdisciplinar nos indicam que há, na natureza e no nosso conhecimento, diferentes níveis de Realidade⁴ com respectivos níveis de percepção; que o trânsito de um a outro nível de Realidade é garantido pela lógica do terceiro incluído e que a totalidade dos níveis de Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: a configuração de cada nível está vinculada à existência de todos os níveis ao mesmo tempo.

A transdisciplinaridade, portanto, sinaliza a possibilidade da **terceira via**, uma terceira forma de interpretar a realidade, além da opção redutível de apenas duas possibilidades. A existência de **diferentes níveis de realidade** que regem a natureza da matéria possibilita uma nova interpretação da realidade, uma nova leitura dos acontecimentos.

Por nível de Realidade, Nicolescu, *in* Sommerman (2002, p. 48), designa um conjunto de sistemas invariáveis sob certas leis, como, por exemplo, as entidades quânticas, subordinadas às leis quânticas, que são diferentes das leis do mundo físico. Assim, dois níveis de Realidade se diferenciam, quando ao se passar de um para o outro há uma quebra nas leis e nos conceitos fundamentais. Do ponto de vista transdisciplinar, podemos considerar uma realidade multidimensional, estruturada por vários níveis (de número finito ou infinito), em oposição ao nível único, da realidade unidimensional do pensamento clássico.

Nesse sentido, ainda recorrendo a Nicolescu, *in* Sommerman (2002, p. 55), “nenhum nível de Realidade é um lugar privilegiado a partir do qual se possa compreender todos os outros níveis de Realidade”. Na visão transdisciplinar, a Realidade, além de multidimensional, é também multirreferencial.

Segundo Carvalho e Mendonça (2003, p. 58), pensar de modo transdisciplinar é situar-se em um plano que ultrapassa o meramente interdisciplinar, ou seja,

O transdisciplinar é o que transgride. O que viola todo compartimento estanque. O que ao violar as disciplinas, faz com que o fruto de tal violação seja um pensamento de uma nova ordem e crie um novo espaço para o saber. (...) O transdisciplinar será, portanto, o produto de um pensamento complexo que não só nos ajuda a relacionar o separado; que não só põe em movimento o que se encontra fechado sobre si mesmo, mas o que além da inter-relação o transforma.

A perspectiva transdisciplinar, que pressupõe uma formação do ser humano em sua totalidade, pode auxiliar a ação docente a responder aos desafios da sociedade contemporânea, uma vez que o cenário epistemológico atual aponta para um conhecimento em rede, onde teorias e conceitos se interconectam (MORAES, 2008), sem primazia de uma disciplina sobre as demais. A visão transdisciplinar compreende o equilíbrio entre o homem exterior e o homem interior, sem o qual, fazer é sujeitar-se. Escapar da especialização excessiva, inadequada a um mundo em mutação significa o exercício da criatividade, de fazer novas coisas.

Na verdade, no que se refere ao conhecimento e à aprendizagem, tudo está em processo de criação e recriação contínuo. Nós humanos, não funcionamos apenas no modo fragmentado e linear, mas também de maneira articulada, inter e transdisciplinar, segundo Moraes (2008, p. 202) “como exigência intrínseca e operacional de nosso organismo e não como uma circunstância aleatória qualquer.”

Nesse processo dinâmico de construção do conhecimento também entra em cena a história de vida do aprendente, os saberes que ele traz, os dados da realidade que ele processa e que se

⁴ Nicolescu define Realidade como aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens e até às formulações matemáticas.

transformam e dão origem a novos fatos. D'Ambrósio (1997) considera que a aquisição e elaboração do conhecimento que acontece hoje é resultado do ontem, onde se encontra inscrita a cultura e a história de vida do sujeito.

Considerações finais

As reflexões aqui desenvolvidas sinalizam para a importância de se compreender a profissão de professor frente às demandas de um mundo globalizado e marcado por contingências inéditas, no qual mostra-se inadequada uma prática educativa vinculada a uma visão meramente instrumental. Ao mesmo tempo, condizem com uma concepção de prática docente que considera a escola como o espaço onde o conhecimento e a cultura adquirem uma historicidade própria; um lugar propício à descodificação crítica das mensagens culturais que perpassam o cotidiano dos alunos. Podemos, ainda, conceber a escola inserida numa rede complexa de instituições e instâncias sociais, onde a educação também se processa.

Desse modo, torna-se fundamental a discussão sobre o lugar profissional que o professor ocupa na sociedade e a representação que se faz do trabalho que ele é chamado a realizar. Nesse sentido, pensamos que a abordagem transdisciplinar constitui-se um território de diálogo aberto com outras disciplinas, culturas e tradições de conhecimento, e que ela pode contribuir para o desenvolvimento de uma nova perspectiva para o trabalho docente, pelo seu caráter ontológico que amplia nosso olhar sobre a realidade, e porque traz em seu bojo um repertório importante frente às aceleradas mutações contemporâneas e aos desafios atuais.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.138 – 165.
- ARRUDA, Ângela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17 – 46.
- CARVALHO, Edgar de Assis; MENDONÇA, Teresinha (orgs.). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Atena, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11-27.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.
- MENGA, Lüdke; BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação aprendizagem e cidadania no século XXI**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos Metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo e outros (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: SOMMERMAN, Américo e outros (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 1995, p. 63-88.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Recebido em: 2 de março de 2017.

Aceito em: 12 de junho de 2017.