

Educação, projeto e transdisciplinaridade – uma relação a ser construída.

Manolita Correia Lima
(Escola Superior de Propaganda e Marketing)
manolita@terra.com.br

O êxito de programas educativos que reconhecem o estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem depende da capacidade de os atores sociais construir pontes que articulem as idéias de educação, projeto e transdisciplinaridade. Neste contexto, a **educação** combina as dimensões formal e política da qualidade (DEMO, 1997; 2002); o **projeto** traduz o sentido da *antecipação de possibilidades factíveis* (EIDEGGER *apud* BOUTINET, 1990), *modificáveis no tempo* (SARTRE, 1986), *intrinsecamente voltadas para o novo* (MACHADO, 1997, 1998, 2000) e que *imprime sentido e direção à existência humana* (BOUTINET, 1990); e **transdisciplinaridade** corresponde ao olhar que subverte o reducionismo da visão disciplinar frente à complexidade do homem e da realidade social (MORIN, 1999; 2001). Ao aplicar o conceito de qualidade à educação, Demo (1997; 2002) associa a dimensão formal à dimensão política. A dimensão formal expressa o relacionamento da qualidade da educação com a elevação da competitividade à medida que reconhece o conhecimento como instrumental do processo de inovação. A dimensão política da qualidade expressa o compromisso de a educação contribuir para a formação política do estudante, isto é, para sua capacidade de compreender o meio, elaborar diagnósticos confiáveis, formular e implantar projetos que contribuam para processos de transformação conseqüentes. Consciente de que desprovidos de projetos, os atores sociais dificilmente imprimirão qualidade formal e política ao processo educacional, Machado (1997:66) atribui um sentido grandioso ao conceito. Para ele, a capacidade de elaborar projetos revela a característica mais verdadeiramente humana uma vez que *“somente o Homem é capaz não só de projetar como também de viver sua própria vida como um projeto”*. Sublinha-se que o primeiro princípio do existencialismo reside na idéia de que o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo (SARTRE, 1986). Ou seja, parte do princípio que o homem é responsável pela sua própria existência, por esta razão, os existencialistas reconhecem o projeto como a maneira de ser constitutiva do homem. Isto explica porque, na perspectiva de Heidegger (*apud* BOUTINET, 1990), projeto representa a *“constituição ontológica existencial”* do homem. Nesta mesma direção Not (1993:103) esclarece que enquanto o *projeto* corresponde ao que *pretendemos fazer*, o *projeto de si* corresponde ao que *pretendemos ser*. Conseqüentemente, *“uma vida sem projeto seria uma vida puramente vegetativa”*. Caso as instituições educacionais se comprometam com a qualidade formal (*o que pretendemos fazer*) e política (*o que pretendemos ser*) da educação, os cursos que oferecem precisam estar a serviço dos projetos dos estudantes. Mas, a formulação de projetos conseqüentes pressupõe a capacidade de o estudante construir contextos – exercício que depende de aportes transdisciplinares (MORIN, 1999; RIBEIRO, 2003).

Palavras-chave: Educação transdisciplinar; Projeto; Transdisciplinaridade

Introduzindo a reflexão

O êxito de programas educativos que reconhecem o estudante como sujeito do processo de ensino e aprendizagem depende da capacidade de os atores sociais construir pontes que articulem as idéias de educação, projeto e transdisciplinaridade. Neste contexto, a **educação** combina as dimensões formal e política da qualidade (DEMO, 1997; 2002); o **projeto** traduz o sentido da *antecipação de possibilidades factíveis* (EIDEGGER *apud* BOUTINET, 1990), *modificáveis no tempo* (SARTRE, 1986), *intrinsecamente voltadas para o novo* (MACHADO, 1997, 1998, 2000) e que *imprime sentido e direção à existência humana* (BOUTINET, 1990); e **transdisciplinaridade** corresponde ao olhar que subverte o reducionismo da visão disciplinar frente à complexidade do homem e da realidade social (MORIN, 1999; 2001).

Este quadro de referência suscita questões que merecem atenção: haveria algum sentido em explorar a dimensão política da educação quando ela está cada vez mais subordinada aos interesses do mercado? Em que medida é possível assegurar que o instrucionismo, expresso no compromisso com a instrumentalização do estudante, responde às exigências presentes no trabalho realizado nas organizações – sejam elas escolas ou empresas? Até que ponto a formação do professor está a serviço de propostas educacionais capazes de integrar as dimensões formal e política da educação utilizando-se do projeto enquanto exercício constitutivo do homem e da sociedade, numa perspectiva transdisciplinar? Neste contexto, o processo e os resultados derivados da pesquisa transdisciplinar poderiam alicerçar projetos educacionais comprometidos com a formação integral dos estudantes?

As dimensões formal e política da educação

A educação tem desempenhado múltiplas funções e àquela que permanece historicamente presente, embora mais no plano do discurso do que no nível da prática, é a função política, responsável pela formação do sujeito, capaz de conquistar e exercer espaços de participação responsável na sociedade. O desenvolvimento das competências humanas, nesta perspectiva, assume um caráter político na medida em que política é entendida como a habilidade de ampliar, aprofundar e aprimorar as condições de o sujeito contribuir para o processo de transformação histórica da sociedade. Exatamente por isso, “a educação é o âmago do fenômeno político” pois ela “é obra de Sujeitos para gestar Sujeitos” (DEMO, 1996 p.22).

O conceito de qualidade aplicado à educação remete a duas visões: uma relaciona a qualidade da educação à elevação de competitividade na medida em que entende o conhecimento como instrumental determinante do processo de inovação e, sendo a inovação um elemento essencial para competir no mercado, estabelece intrínseca relação entre competitividade e educação. A outra relaciona a qualidade com o compromisso de a educação contribuir para a formação político-ideológica do cidadão. A estas duas instâncias da educação Demo (1996; 1999) denomina de *qualidade formal* e de *qualidade política*. De acordo com o autor, a busca desenfreada pela elevação da competitividade realça o lado formal da qualidade, que corresponde ao manejo do conhecimento, considerado instrumento primordial de processos simultâneos de mudança e de adaptação. Esta perspectiva de educação está ancorada a um tipo de habilidade fundado no domínio metodológico instrumental, ou seja, na capacidade de manipulação dos meios. Já a expressão político-ideológica ressalta a face política da qualidade, aquela que expressa a ética da intervenção histórica, ou seja, o desafio de não só fazer história, mas, sobretudo, de contribuir para humanizá-la.

Enquanto a *qualidade formal* resulta do desenvolvimento de habilidades instrumentais e da capacidade prática de exercitá-las, a *qualidade política* resulta da incorporação de valores humanos comprometidos com princípios éticos e com responsabilidade social. Entretanto, parece ingênuo desconsiderar que embora o conhecimento se encontre na base do processo de hominização, porque da emancipação humana, pode, por incorporar um caráter tendencialmente técnico, frutificar com facilidade no campo da exacerbação do individualismo, da intolerância, da competitividade, da concorrência e da irresponsabilidade social, em detrimento do campo da cidadania solidária (LIPOVETSKY, 2004; MORIN, 2001; DEMO, 1997). Isto, fatalmente nos remete a Morin (1999:54), quando o Autor adverte que “quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regride.”

Ao enfatizar a importância de as instituições educacionais criarem condições para o estudante conquistar o domínio instrumental e a autonomia responsável acaba-se reconhecendo, valorizando e perseguindo a qualidade formal e política da educação, no sentido evocado por Demo (1996; 1999). Os professores interessados em contribuir para a educação substantiva preocupam-se em ultrapassar a fragmentação da realidade – imposta por grades curriculares e pela ultra-especialização – cultivando o espaço da dúvida, favorecendo a formulação de projetos, que quando implementados permitirão o estudante alcançar diferentes níveis de compreensão, explicação, respostas, soluções, interpretações confiáveis. Desta forma, contribuirão para o desenvolvimento de competências imprescindíveis para o estudante atuar profissionalmente – dimensão da qualidade formal – e para o desenvolvimento de sua condição de sujeito político, capaz de intervir eticamente sobre a realidade, na proporção em que subverte a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, e contribui para que se assuma como artífice do seu destino – dimensão da qualidade política. Nos termos de Demo (1999 p.64), “quando o aluno aprende a argumentar com base, escutar com atenção seus colegas, contra-argumentar com firmeza e polidez, ler criticamente e refazer os argumentos, não está apenas fazendo ciência, está igualmente se fazendo cidadão.” Qual o argumento que fundamenta tal assertiva? Saber pensar, afirma Demo (1999 p.64) “não é só pensar, mas saber intervir, para se tornar viável a construção de outra rota histórica. [Conseqüentemente,] o bom argumento pode ser apenas aquele tecnicamente bem feito. O mais

decisivo, porém, é considerar o 'bom argumento' aquele que, além de ser tecnicamente bem posto, revela a autonomia do Sujeito, a capacidade emancipatória, a habilidade de propor e formular."

Esta postura pedagógica define a fronteira que separa educação de instrucionismo uma vez que instrucionismo trata a aprendizagem como fenômeno linear e cumulativo, resultante de processos de *transmissão* ou de *aquisição de conhecimentos*, realizados por meio de aulas reprodutivas e do estabelecimento de relações de subordinação alicerçadas pelo exercício de controles formais e informais; pela obediência a regulamentos e rotinas; pela valorização do silêncio e da disciplina; pela segurança da previsibilidade dos conteúdos e das respostas; pelo desestímulo à criatividade e à ousadia; pela indiferença frente aos problemas individuais e coletivos e pela incapacidade formal e política de elaborar diagnósticos e proposições. A rigor, o instrucionismo não contribui para o *saber pensar* uma vez que o desenvolvimento desta competência pressupõe autonomia, emancipação, projeto próprio de vida e sociedade, "*trata-se de manejo do conhecimento, mas sobretudo de politicidade do conhecimento*" (DEMO, 2002 p.137).

Charlot (2000), Perrenould (1999), e Meirieu (1998) enfatizam que pelo fato de o conhecimento não ser passível de transmissão, o processo de aprendizagem pressupõe o desejo de o estudante aprender. Logo, por maior que seja o compromisso do professor com a aprendizagem do estudante e por mais favoráveis que sejam as condições de aprendizagem, se o estudante não estiver interessado em aprender, a aprendizagem não ocorrerá. É neste momento que a idéia de trabalhar com projeto pode ser uma alternativa valorosa. Mas o que seria possível entender por projeto? Qual o sentido possível de estabelecer entre as idéias de projeto e de educação formal e política? Por que a educação calcada em projeto pressupõe uma leitura interdisciplinar da realidade?

Educação, projeto e transdisciplinaridade

A idéia de projeto envolve o sentido da *antecipação de possibilidades factíveis* (EIDEGGER *apud* ABBAGNANO, 2000), *modificáveis no tempo* (SARTRE *apud* ABBAGNANO, 2000), *intrinsecamente voltadas para o novo*, para aquilo que não se encontra previamente determinado (MACHADO, 1997, 1998, 2000) e que *imprime sentido e direção à existência humana* (BOUTINET, 1990). Machado (1997) atribui um sentido grandioso a idéia de projeto ao reconhecer a capacidade de elaborar projetos como a característica mais verdadeiramente humana. Em suas palavras (MACHADO, 1997 p.66) "*somente o Homem é capaz não só de projetar como também de viver sua própria vida como um projeto.*" Isto ajuda a entender porque o primeiro princípio do existencialismo está calcado na idéia de que o Homem nada mais é do que aquilo que faz de si mesmo (SARTRE, 1986). Ou seja, parte do princípio que o Homem é responsável pela própria existência, conseqüentemente, os existencialistas tendem a reconhecer o projeto como a maneira de ser constitutiva do Homem. Heidegger (*apud* ABBAGNANO, 2000 p.800) fortalece esta idéia ao assegurar que projeto representa a "*constituição ontológica existencial*" do Homem. E, nesta mesma direção, Not (1993 p.103) esclarece que enquanto o *projeto* corresponde ao que "*pretendemos fazer*", o "*projeto de si*" corresponde ao que "*pretendemos ser*". Este raciocínio permite o autor concluir que "*uma vida sem projeto seria uma vida puramente vegetativa.*"

Frente ao exposto, não é exagero assegurar que a existência humana é determinada tanto pela capacidade de o ser humano formular projetos quanto de fazer de sua própria vida um projeto – *um projeto de vida* (MACHADO, 1997, 1998, 2000). Para Mariás (*apud* MACHADO, 1998 p.15) "*o combustível essencial para o desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo não é senão o espectro de projetos que busca desenvolver ao longo da vida, e que vão constituir sua 'trajetória vital'*". Sendo assim, é possível afirmar a impossibilidade de viver desprovido de projetos; de ter projetos pelos outros; e de associar as crises existenciais que assolam os indivíduos à inexistência ou à ruptura de projetos que imprimam sentido e razão de ser à existência humana. Frente ao exposto, é inevitável questionar: por que as instituições educacionais e grande parte dos professores insistem em desconsiderar os projetos dos estudantes e, por conseguinte, se sentem no direito de formular projetos por eles?

É oportuno esclarecer que a capacidade de formular e fazer da vida um projeto não significa reduzir a existência humana a *projetos individuais* – justamente àqueles cujo alcance está restrito a nossa sobrevivência e prazer – porque a vida em sociedade pressupõe a construção e o exercício da cidadania como uma das dimensões da articulação entre *projetos individuais* e *coletivos*. Tal articulação tende a ampliar o espaço de participação ativa dos indivíduos no tecido social a partir do momento em que serão co-responsáveis na defesa dos interesses e do destino da coletividade. Na condição de sujeitos políticos, os homens necessitam participar de projetos mais abrangentes, cujo escopo seja capaz de ultrapassar os limites pessoais e imprimir sentido político-social às suas ações e aos seus sonhos (MACHADO, 1998). Mas, como seria possível provocar este exercício de construção quando a educação está sendo reduzida à instrução? E quando é negligenciada a centralidade do estudante no processo de aprendizagem!

Nesta altura do raciocínio convém questionar quais os elementos que suportam os projetos formulados – sejam eles individuais ou coletivos? Invariavelmente os projetos são sustentados por uma *arquitetura de valores* que explícita ou implicitamente orientam as escolhas e as renúncias presentes na formulação de qualquer projeto. Oportunamente Machado (1998 p.16) resgata Octávio Paz ao destacar que tais escolhas “*são guiadas por óculos valorativos, individualizados mas socialmente construídos, que constituem verdadeiros ‘corredores semânticos’*”. Esta idéia remete a outras questões: como seria possível o estudante conceber projetos na perspectiva aqui descrita quando está refém de uma visão simplificada porque esquarterjada da realidade? Ao identificar e explicar os desafios da educação contemporânea, Morin (2001) destaca que o enfraquecimento da percepção global da realidade tanto colabora para uma espécie de irresponsabilidade social quanto para a desimportância do comportamento solidário. Por quê? Levando-se em conta que a realidade é cada vez mais polidisciplinar, transversal, multidimensional, transnacional, global e planetária, a ultra-especialização contribui o enfraquecimento do senso de responsabilidade e para o enfraquecimento da solidariedade na medida em que cada indivíduo tende a se ver responsável apenas e somente pela realização de uma tarefa especializada e ninguém nutre interesse em preservar o elo orgânico com os concidadãos e com a cidade.

As instituições educacionais pagam elevado ônus por insistir em desconsiderar a existência dos múltiplos projetos presentes na comunidade discente ao impor projetos pedagógicos construídos unilateralmente. A aprendizagem dos estudantes poderia ser mais efetiva – porque não alienada – se as instituições educacionais os reconhecessem como sujeitos providos de projetos próprios. A indisciplina, o desinteresse, o desencantamento, a reprovação, a evasão etc. são manifestações que merecem ser repensadas pois podem ser fruto da inexistência de um projeto próprio ou da desarticulação existente entre o que a instituição educacional impõe e o que o estudante precisa para concretizar o seu projeto. Homens sem projetos são seres em crise, desprovidos de sentido de existir. E estudantes sem projetos seriam o que? Indivíduos presentes porque co-responsáveis; indivíduos participativos porque comprometidos; indivíduos propositivos porque engajados?

As pedagogias orientadas pelo ‘ensino’ – e que por isso mesmo imprimem centralidade ao papel do professor – estão mais comprometidas com a geração de interesse pelos conteúdos apresentados do que em estabelecer conexões entre as propriedades dos objetos estudados e as necessidades dos estudantes. No entender de Not (1993), as instituições educacionais devem garantir a mediação, não somente entre o estudante e os conteúdos explorados, mas também entre o projeto pessoal e as exigências sociais expressas nos programas. Uma vez que despertar o interesse do estudante pelo que faz na escola pressupõe esforço para que ele encontre e imprima sentido para aquilo que faz e para o esforço que está despendendo. Em suas palavras (1993 p.106), “*o sentido (e o prazer) que [o estudante] encontra no desempenho imediato, representado pelo domínio das noções, não pode deixar de ser reforçado se esforço e desempenho se inserirem na realização do projeto em si.*”

Porém, esta idéia não pode estar limitada ao discurso formal e burocrático proferidos por algumas instituições e alguns professores. Por isso, todo e qualquer recurso que contribua para o estudante tomar consciência de que o domínio de cada objeto de estudo se insere na realização do

projeto em si; ou como instrumento para adaptações futuras, necessárias à realização em si; ou como meio intermediário para a conquista de tais instrumentos; ou ainda porque este domínio permite ao sujeito emancipação intelectual sobre algo que desconhecia, é válido (NOT, 1993). Neste caso, conteúdos e disciplinas, presentes na malha curricular dos cursos, estão a serviço dos projetos dos estudantes e quanto mais articulação houver entre as disciplinas – na direção da transdisciplinaridade – mais chance as instituições terão de humanizar o olhar dos estudantes sobre a realidade.

Oportunamente Not (1993:107) adverte que trabalhar a educação na perspectiva do projeto em si pressupõe que os professores abram espaço para a construção e a execução dos projetos dos estudantes na medida em que este se encontra sustentado “*pelas potências latentes do ego*”, desta forma, o estudante é capaz de ultrapassar eventuais obstáculos e até explorar os obstáculos como instrumentos favoráveis à sua própria afirmação. Nesta direção, Dewey (*apud* NOT, 1993 p.107) assegura que *esforço* e *desejo* são a mesma coisa quando o ego tem em vista um objetivo e o desejo de alcançá-lo contribui para o estudante superar as dificuldades provenientes dos desafios da aprendizagem.

No processo educacional, o comprometimento da aprendizagem, em grande parte, deve-se à dificuldade de os professores despertarem o efetivo interesse do estudante pelos objetivos norteadores do projeto pedagógico uma vez que os discentes revelam-se alheios a tais objetivos, pelo fato de desconhecerem-no e imprimir algum sentido aos conteúdos fragmentados que estão submetidos. A aprendizagem é ativada quando o processo educativo envolver o projeto pessoal do estudante e quando isso tiver sido concretizado, o professor pode sinalizar, com alguma chance de êxito, de que o ser humano só se realiza plenamente nas relações que estabelece com o outro, por isso mesmo sua trajetória de vida não pode se limitar a projetos individuais. Em um primeiro momento é “*importante é que o aluno veja que não está trabalhando nem para a escola, nem para os professores, mas primeiramente para ele, para adquirir meios de ação e de realização de si*” (NOT, 1993 p.108), mas em um segundo momento é indispensável que pense e aja coletivamente.

Considerações finais

Frente ao exposto acredita-se que quando a instituição educacional reconhece o estudante como sujeito de sua aprendizagem, ela está contribuindo para a sua educação formal e política, ela está oferecendo condições para o desenvolvimento das dimensões profissional e cidadã do estudante. E, ao contrário, quando a instituição educacional assume a tutela pela educação do estudante, ela termina contribuindo para um processo crescente de alienação na medida em que dificulta a formulação do trajeto que permitirá o estudante assumir a responsabilidade pela sua existência e afirmação social, econômica e política. Além do mais, o trabalho acadêmico atrelado à concepção e à execução de projetos pode se constituir uma alternativa de organização do trabalho escolar pouco propensa aos encadeamentos monodisciplinares típicos da construção cartesiana-taylorista que prevalece no meio educacional ainda hoje (MACHADO, 1998).

Neste contexto, é possível observar que conceber projetos pressupõe a existência de repertório suficientemente amplo, profundo e articulado para fazer face às exigências presentes no exercício de ‘pro-jetar’ (antecipar) o futuro que acreditamos ser o melhor para nós (projetos individuais) e/ou para a sociedade da qual fazemos parte (projetos coletivos). Esta possibilidade de pela educação o estudante constituir-se artífice de seu destino e ao mesmo tempo de co-responsável pela edificação de projetos comprometidos com a elevação da qualidade de vida da sociedade lembra-nos as contribuições de dois autores. Em memorável texto, Barbier (2002 p.119) associa o método de pesquisa-ação à esperança de mudanças possíveis porque desejadas e construídas coletivamente. Razão pela qual o autor afirma que por trás de toda pesquisa-ação ser possível afirmar a existência de uma *sociologia da esperança* e negar a existência de um pensamento imobilizador porque fatalista. Na mesma direção, ao reconhecer os ‘*pesquisadores transdisciplinares*’ como ‘*resgatadores da esperança*’ Nicolescu (2001 p.09) expressa que a

transgressão das fronteiras impostas pela construção das disciplinas contribui sobremaneira para ressuscitar o Homem como o Sujeito da história.

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. France: PUF, 1990.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre a ética e a intervenção do conhecimento*. Petrópolis: 1997.
- DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação – como ignorar em vez de enfrentar problemas*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DEMO, Pedro. *Politicidade: razão humana*. Campinas: Papirus, 2002.
- DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIPOVETSKY, Giles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- MACHADO, Nilson José. *Ensaio transversais: cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: seis propostas para o próximo milênio. Estudos Avançados da USP*. Coleção Documentos, número 16, outubro, 1998.
- MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: pensar a reforma x reformar o pensamento*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: Editora UFRN, 1999.
- NICOLESCU, Bsarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NOT, Louis. *Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral*. São Paulo: Summus Editorial, 1993.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – da excelência à regulação: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- SARTRE, Jean-Paul. *O pensamento vivo de Sartre*. São Paulo: Martin Claret Editores, 1986.