



O trabalho docente: contribuições do planejamento participativo e da interdisciplinaridade

Alissandra Calderaro Soares da Silva¹

Josinára Ribeiro de Alencar²

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon³

Marilza Terezinha Soares de Souza⁴

Resumo

Este trabalho objetiva um diálogo sobre a atividade docente, rememorando os aspectos históricos do contexto educacional e das formas como se apresenta e desenvolve em determinados momentos da sociedade. Pensamos no trabalho docente como chave para compreensão das transformações atuais e do trabalho numa sociedade moderna, mediado pelo capital e pela hegemonia material. Trata-se de uma contextualização do lugar que o trabalho docente ocupa em nossa sociedade, lembrando que a docência está situada atualmente dentro de organização socioeconômica que lhe traz interferências. Encontramos características de solidão na docência dos profissionais inseridos no

¹ Mestrando em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté.

² Mestrando em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté.

³ Edna Maria Querido de Oliveira Chamon: Professor Assistente Doutora da Universidade de Taubaté. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nogueira da Gama e em Sciences de L'Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) , Mestrado em Sciences de L'Education - Université de Toulouse II (Le Mirail) Doutorado em Psicologia - Université de Toulouse II (Le Mirail) e pós-doutorado em Educação na UNICAMP. Coordenadora do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté. da Universidade de Taubaté (UNITAU).

⁴ Professora assistente doutora do programa de mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Recebimento: 15/05/2011 • Aceite: 23/08/2011

contexto educacional e algumas possibilidades de superação, pode estar no planejamento participativo e na interdisciplinaridade. Consideramos o planejamento participativo como uma forma de contribuição ao processo educacional e aos envolvidos no mundo da educação onde o professor é o mediador deste processo em sala de aula. Questionamos sobre o lugar da docência nesta forma de planejar a vida educacional e os processos educativos em nossa sociedade. Sentimentos de pertença, co-responsabilidade, realização pessoal entre outros se relacionam com a participação que culmina em processo emancipatório com o planejamento participativo e interdisciplinaridade. Refletimos e ponderamos nesse contexto educacional, em que os docentes estão diante da busca pela satisfação pessoal através de seu trabalho e que a solidão em sala de aula, é fator dificultador dessa satisfação. O planejamento participativo e a interdisciplinaridade podem ser uma forma de superação dessa dificuldade e alternativa à satisfação pessoal. Para essa discussão, utilizaremos de uma pesquisa bibliográfica, na reflexão sobre as questões supracitadas.

Palavras-chave: Trabalho docente. Solidão docente. Planejamento participativo. Interdisciplinaridade.

Teaching Job: Contributions of participatory planning and interdisciplinarity

Abstract

This paper aims at a dialogue on teaching activity, recalling the historical aspects of the educational context and the ways it presents and develops at certain times of the society. We think of teaching as the key to understanding the current changes and work in a modern society, mediated by capital and hegemony material. It is a contextualization of the place that teaching plays in our society, noting that teaching is currently located within socioeconomic organization brings interference. Find characteristics of loneliness in teaching within the context of professional education and some possibilities to overcome, may be in participatory planning and interdisciplinarity. We consider the participatory planning as a form of contribution to the educational process and those involved in the world of education where the teacher is

the mediator of this process in the classroom. Question about the place of teaching in this way to plan life education and educational processes in our society. Feelings of belonging, shared responsibility, personal and others are related to participation in emancipatory process that culminates with the interdisciplinary and participatory planning. Reflect and ponder this educational context, where teachers are on the search for personal satisfaction through their work and loneliness in the classroom, this is a problem for satisfaction. The interdisciplinary and participatory planning can be a way to overcome this difficulty, an alternative to personal satisfaction. For this discussion, we use a literature review, reflection on the above issues.

Key-words: Teacher's works. Teaching loneliness. Participative planning. Interdisciplinarity.

Introdução

Nosso diálogo sobre o trabalho docente inicia-se com a inserção do contexto educacional determinado pelas transformações atuais da sociedade do trabalho marcada pela vigência do capitalismo e suas interferências na forma e processo educativo, e as influências no trabalho docente. Tais aspectos produzem neste contexto educacional uma solidão na docência, relacionada à realização pessoal e ao encontro de satisfação na realização do trabalho. O planejamento participativo e a interdisciplinaridade podem se configurar em formas de contribuição para a superação desta solidão. Destarte, apresentaremos uma contextualização do lugar que o trabalho docente ocupa em uma sociedade marcada pela hegemonia do capital e uma organização socioeconômica de trabalho que traz influências diretas ao trabalho docente. Abordaremos como isso se traduz na solidão docente e apresentaremos o planejamento participativo e a interdisciplinaridade como forma de superação desta dificuldade. Trataremos o tema através de uma pesquisa bibliográfica sobre os temas em questão: planejamento participativo e interdisciplinaridade.

Desenvolvimento

A docência é uma das ocupações mais antigas que conhecemos, desde a remota docência na Grécia Antiga até os dias atuais, situando-se em sua formatação contextualizada pelo momento vivido. Atualmente está marcada pela organização socioeconômica do trabalho no capitalismo e diante globalização em que se organiza nossa sociedade. Assim vale lembrar que,

A escola como a conhecemos é produto de uma evolução bastante longa, que se iniciou aproximadamente no século XVI com as 'Escolinhas de caridade' e os primeiros colégios. Mas é somente no fim do século XVII que essa nova organização social se consolida e se difunde realmente, enquanto os séculos XIX e XX garantem sua expansão pelo viés da estatização, da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino. (LESSARD e TARDIF, 2009, p.56)

O lugar que docência ocupa, segundo Lessard e Tardif (2009), está relacionado ao significado do trabalho docente, dessa forma o ensino tem sido visto como uma ocupação secundária e periférica em relação ao trabalho material e produtivo, mas longe de ser uma ocupação secundária ou periférica, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade.

As atuais políticas educacionais precisam ser abarcadas, portanto, numa pintura mais vasta das alterações econômicas, políticas, culturais e geográficas que assinalam o mundo contemporâneo. Esta política educacional acontece com a recomposição do sistema capitalista mundial que estimula um processo de reestruturação global da economia conduzido pelo preceito neoliberal.

A introdução das reformas educativas compõe uma disposição internacional, decorrente de necessidades e exigências suscitadas pela reorganização produtiva na esfera das instituições capitalistas. Os

sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado. Essas estratégias reforçam no docente a percepção de ser sempre o principal regulador do funcionamento escolar e da classe, sem o auxílio da intervenção de mais ninguém, o que é traduzido pela solidão do docente diante de seu grupo de alunos (LESSARD E TARDIF, 2009). Tal solidão significa autonomia, responsabilidade, concomitantemente, vulnerabilidade, e está no cerne dessa profissão.

No contexto educacional do capitalismo, onde o trabalho docente envolve planejamento da vida educacional e a mediação deste processo em sala de aula, este trabalho traduz-se em insegurança, ausência de pertença de grupo, significado individual, gerando a solidão do docente. Entendemos que sentimentos de pertença, co-responsabilidade e realização pessoal buscadas no trabalho, resgatam o docente desta solidão, possibilitando um processo emancipatório com a contribuição do planejamento participativo e da interdisciplinaridade e assim, recuperando o sentido e o significado pessoal do trabalho.

A educação brasileira, dessa forma, adentra a este conjunto de transformações mundiais característica da globalização, abaixo clarificada:

Globalização, portanto, designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere a idéia de movimento intensa, ou seja, de que as pessoas estão no meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica. (LIBÁNEO et al, 2003, p.51)

Podemos assim compreender que mesmo não caracterizado como produção de capital, o trabalho docente do ponto de vista do processo do trabalho e assalariamento se assemelha aos demais trabalhos na sociedade capitalista. Ainda neste contexto entendemos a função docente como importante tanto no aspecto da reprodução do ideal dominante como no de criar alternativas para real superação disto mediante seu contato direto e relações existentes no contexto escolar.

Encontramos em Tumolo & Klalter (2008) discussão sobre os fundamentos do trabalho docente, tanto do ponto de vista do processo de trabalho como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo capitalista, que esclarece em muito a reflexão acima referendada.

Oliveira (2007) aponta que a organização política mundial influencia diretamente nas políticas educacionais da América Latina.

Esta nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 357)

Ainda segundo palavras de Oliveira (2007), essa maior “autonomia reflete na autonomia do docente que se sente auto-responsabilizado por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno na escola”. Demonstrando que a configuração do sistema educativo expressa uma forma de regulação ancorada no mercado. Tal sistema reflete em si a estrutura desigual e ambivalente dessa sociedade, o que resulta em conflitos de várias ordens diretamente relacionada ao trabalho docente.

Observamos que na América Latina e no Brasil, essa regulação educativa permeada pelo capitalismo e pela globalização aumenta a responsabilidade de professores sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competência desse profissional. O professor está sendo obrigado a dominar práticas e saberes que antes não lhes era exigido, como resultado da autonomia e democratização da escola sobre parâmetros da reestruturação do trabalho.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2003), caracterizam esse momento para o docente no Brasil, como se segue:

Na sociedade brasileira contemporânea novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos, que resolvam os problemas da violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentar a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. Em que pese à importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente as atendam. Espera-se, pois que coletivamente, apontem caminhos para o enfrentamento dessas exigências (p. 16)

No Brasil, a direção política neoliberal de mercado corrobora, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativamente e financeira de o Estado reger o bem comum. As reformas educacionais passaram da educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais para educação para a equidade social, como argumento principal da transformação produtiva com equidade, assim,

[...] trazem medidas que alteram a configuração das redes aspectos físicos e organizacionais e que tem assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p.1130)

Neste contexto o docente rompe seus espaços reconhecidos pela comunidade e tradição, o que o faz sentir-se privado e só, num mundo em que lhe faltam o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecido em ambientes tradicionais. Outro aspecto contribuinte para esse sentimento do docente está na idéia que se faz que a escola possa ser discutida por qualquer leigo, desprofissionalizando o trabalho docente e inserindo o voluntariado nesse contexto, trazendo a precarização do trabalho docente e perdas irreparáveis aos profissionais. O que aumenta o sofrimento subjetivo dos docentes, sua alienação e dificulta o alcance de estratégias superação das dificuldades emergentes.

Para Basso (1998, s.p.) “o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação.”

Mancebo (2007), expressa que

[...] todas as explicações econômicas e sistêmicas que se discorreu a respeito das adversidades no trabalho e do próprio desemprego, não podem ser tomadas como um destino, a se abater exteriormente sobre os indivíduos. (p.78). E ainda [...] a despeito da conjuntura adversa, persistem práticas docentes de alianças, de compartilhamento dos conhecimentos, de produção de novos sentidos e significados, mesmo que em espaços específicos e em momentos particulares. (p.79)

Pensando nisso entendemos que o planejamento produtivo e a interdisciplinaridade podem proporcionar a superação da solidão docente e a criação de formas criativas e motivadoras para o desenvolvimento do

trabalho docente no sentido de proporcionar o engajamento necessário e práticas docentes prazerosas ao profissional, não reguladas pelo produtivismo.

Neste momento faz-se importante conhecermos o planejamento participativo. Conforme descrevem Laluna e Ferraz (2003), o planejamento é o cálculo que precede e preside a ação, possibilitando ao homem conduzir seu futuro e impor-se ao contexto por meio da razão, está determinado pela movimentação social e pela dinâmica da produção e reprodução da sociedade.

Essa descrição nos permite enxergar formas de superação da solidão docente abordada, nos remetem aos temas sugeridos para contribuição ao seu trabalho, planejamento participativo e interdisciplinaridade, no intuito de fomentar a reconstrução de ações e práticas docentes com vistas à consciência do processo de reestruturação e suas influências no processo educativo, assim recuperando seu significado, sentido e prazer no trabalho.

O planejamento participativo, para Franco e Koifman (2010), deve ser realizado pelos atores envolvidos na ação, chamados de atores sociais, que fazem parte do sistema planejado, ocupando lugar determinado no processo e no sistema, de tal modo que suas percepções e seus saberes são fortemente influenciados por sua inserção e história. Como prática social, exerce um forte poder de aglutinação de pessoas e grupos, os quais passam a compreender e conviver com os anseios dos outros atores sociais. Tem, portanto, o poder de criar uma nova cultura de compromisso com a instituição.

Dentro desta perspectiva encontramos em Libâneo et al. (2003) referência ao “exercício de práticas de gestão democráticas e participativas a serviço de uma organização escolar que melhor atenda à aprendizagem dos alunos requer conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos”. (p.381) Esses autores defendem que essas

práticas traduzidas em forma de ação e competência devam ser estimuladas pela formação inicial e continuada dos docentes, pois se constituem necessárias aos processos de mudança seja nos modos de agir e pensar, como nas formas de gestão nesse modelo participativo.

Porém, para compreender alguns dos aspectos das relações humanas interagindo como promotora de um planejamento participativo, cabe-nos inicialmente compreender o que é participação. Bordenave (1991) relata que a participação tem uma base afetiva e uma base instrumental que se complementam. A base afetiva diz de uma participação proveniente do prazer que possuímos em fazer coisas com outros. A instrumental por sua vez nos mostra que participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos.

O prazer na relação com o outro agrega as pessoas e fortalece o sentimento de pertença que é facilmente encontrado quando existe qualquer tipo de participação. (GANDIN, 1994). Ainda segundo Gandin (*apud* YAMAMOTO, 2005) existem três níveis ditos participativos: colaboração, decisão e construção em conjunto. A colaboração ainda não é efetivamente a participação. É a resposta a chamada da autoridade, ligado às idéias de senhor-súdito e meramente consultiva. A decisão incentiva às formas de expressão de idéias, porém, em geral, são decididos aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, sem afetar o que realmente importa. A construção em conjunto é o nível de participação esperado onde a grande questão esta na efetiva partilha do poder.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas. (LUCK *apud* YAMAMOTO, 2005, p.65)

Retomando Gandin (1994) ainda sobre a distribuição de poder, comenta que a instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder, bem como a construção de uma nova sociedade. Traz a reflexão sobre um futuro onde o processo de planejamento se dará em grupos menores que irão encaminhando as estruturas para a coordenação das 'autoridades'. Ampliando este pensamento, Valla (1998), diz que de forma geral, participação popular compreende as múltiplas ações que diferentes forças sociais desenvolvem para influenciar a formulação, execução, fiscalização e avaliação das políticas públicas e/ou serviços básicos na área social.

Para Demo (2001) por tendência histórica, primeiro encontramos a dominação, posteriormente, se conquistada, a participação. Demo complementa dizendo que se não participamos porque nos impedem, aí, se encontra o ponto de partida do problema causado pela visão assistencialista, segundo a qual, nos remete a ação de só participarmos se nos concedem esta possibilidade. Porém, continua Demo (2001), muitas desculpas são justificção do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença com ação. Enfatiza que a participação, por ser processo, não pode ser totalmente controlada e que a participação tutelada, não seria participativa se o espaço de movimentação fosse previamente delimitado. Quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. “Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que também não se recue nenhum centímetro.” (DEMO, 2001, p.20). Participação, portanto, continua Demo, não é ausência, superação, eliminação do poder, mas outra forma de poder.

Talvez se possa afirmar que o fenômeno básico da democracia é o controle do poder. O poder tende historicamente a concentrar-se e perpetuar-se. A democracia, por sua vez, visa à convivência crítica e criativa com o poder. Outras formas mais efetivas de controle de poder são necessárias. Entre estas, destaca-se neste estudo, a prática do planejamento participativo.

Planejar significa intervir na realidade e o planejamento participativo um modo de intervenção que se espera ser alternativo. Esta colocação é um alerta para que este planejamento participativo não se transforme em uma farsa do poder. Segundo Demo (2001) “mesmo o planejamento participativo pode tornar-se mera legitimação do poder, à medida que reproduzir apenas uma farsa participativa” (p.44). Outro alerta que nos faz Demo (2001) é de que participação não significa vontade de transformar, pois o conservador também participa quando se envolve de corpo e alma em prol do sistema que deseja preservar.

Para Falkembach (*apud* VEIGA, 2003) o planejamento participativo convida-nos a compartilhar o que existe em nós de mais humano, a capacidade de reflexão. Esta reflexão posteriormente será convertida em nossas ações. Em relação a transformação, Falkembach (*apud* VEIGA, 2003) comenta que esta mudança se dá na forma como indivíduos e instituições relacionam-se entre si e com o mundo. O eixo da reflexão por sua vez, estará em torno da capacidade de o planejamento participativo possibilitar a vivência além da prática reflexiva, da democracia e da construção de identidade dos sujeitos que ela congrega.

As circunstâncias nas quais vivemos e das quais fazemos parte constituem nossa realidade. Esse complexo de elementos – lugares, objetos, ações, relações, palavras, significados, intencionalidades, movimentos, tempos... que também somos nós – conforma nossa realidade. O desafio que se coloca, através dos tempos, é separá-los, ordená-los, juntá-los, compará-los, relacioná-los, explicá-los, situando, assim, nosso viver. (FALKEMBACH *apud* VEIGA, 2003, P.133)

Estes elementos dos processos sociais ligam o cotidiano à suas raízes históricas e ao mesmo tempo, apontam para o futuro, podendo fazer do planejamento participativo, segundo Veiga (2003), “um instrumento estratégico de transformação do social, humilde no seu propósito de interferência direta, mas pretensioso em termos de consequência social.” (p.139)

Segundo Demo (2001) três são os componentes básicos do planejamento participativo:

- a) a formação inicial da consciência crítica e autocrítica, onde se elabora o conhecimento adequado das questões que afetam o grupo;
- b) a necessidade da formulação de uma estratégia de enfrentamento das questões e/ou problemas em nível de reconhecimento teórico para posteriormente partir para a ação dentro de um contexto planejado;
- c) a capacidade de organização como estratégia para os passos anteriores aliado ao desafio de fazer acontecer.

Para fazer acontecer, retomarei Yamamoto (2005) quando diz da importância de situar o papel de cada um dos atores no espaço coletivo. Complementa dizendo que “espera-se que a grande comunidade estruture-se como *sujeito coletivo*, em seu espaço coletivo de trabalho.” (p.66). Complementando, Yamamoto (2005) nos traz a noção de sujeito coletivo trabalhado por Jair Militão da Silva que identifica-o como aquele que faz a história acontecer.

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo 'nós-ético', ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. O grupo procura viver em comun-unidade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que o unifica é principalmente, o juízo comum sobre a realidade. A

existência de sujeitos coletivos nas instituições é o que as sustenta e as conduz numa ou noutra direção. (SILVA, 2004 *apud* YAMAMOTO, 2005, p.66)

Yamamoto (2005) prossegue com a noção do sujeito coletivo:

[...] se quiserem atuar eficazmente, devem voltar suas energias para a constituição de autênticos sujeitos coletivos com capacidade de incidência política sobre a realidade. Estarão aptos a redimensionar, assim, o coletivo, [...] criando novas realidades mais humanas e mais dignas, que apresentem condições de maior persistência temporal, não oscilando a cada mudança da cúpula dirigente dos sistemas. (SILVA, 2004 *apud* YAMAMOTO, 2005, p.66)

Concluindo o pensamento de Yamamoto (2005) sobre participação, diz que o envolvimento da comunidade na gestão participativa necessita não apenas ser estimulado, mas também aprendido. Traz-nos a questão da *expertise* como o acervo de conhecimento acumulado; o resultado da experiência na realização de um trabalho. Comenta que considerar a *expertise* na gestão democrática é valorizar o que os integrantes do grupo sabem fazer de melhor.

Partindo do sujeito coletivo e da *expertise*, ou melhor, aprofundando para uma visão interdisciplinar, Edgar Morin, 2005, (*apud* THIESEN, 2008, s.p.), “entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade”.

No pressuposto apresentado por Japiassu, 1976, (*apud* THIESEN, 2008, s.p.) “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”.

Compreender especificidades, interfaces, interlocuções, interações e articulações entre áreas do saber compõem a interdisciplinaridade e podem surgir nos momentos de ação participativa, conforme abordamos anteriormente. As trocas com o meio, às relações com outros profissionais, possibilitam quebra e construção de novos valores e mecanismos de atuação. Esse processo pode se configurar num contexto de formação interdisciplinar, conforme é discutido por Fazenda (2005), quando possibilita a construção do Ser Humano, trazendo seu sentimento, sua emoção e sentido para sua construção da ação profissional.

Cabe aqui, uma reflexão sobre o que Fazenda, Soares, Kieckhoefel, Pereira (2009) discutem sobre interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade é um movimento que se aprende praticando, vivendo, não se ensina; portanto exige-se um novo posicionamento diante da prática educacional e da vida, pois a interdisciplinaridade é o motor de transformação, de mudança social, em que a comunicação, o diálogo e a parceria são fundamentais para que ela ocorra. (p.47)

Gadotti, 2004, (apud THIESEN, 2008) diz que a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante e que para isto, integrar conteúdos não é suficiente e que é preciso como sustenta Ivani Fazenda, de uma atitude interdisciplinar.

Destacamos que desenvolver cumplicidade, confiabilidade, desvelamento, entre outras características, compõe segundo a abordagem fenomenológica de Fazenda (2005) a construção interdisciplinar. Sendo seu grande desafio a constante reelaboração do conhecimento e a vontade de ser interdisciplinar.

Para Ivani Fazenda (2001) o conceito de atitude apresenta-se ainda, controverso, não possuindo unanimidade na definição. A Interdisciplinaridade por sua vez, afirma Fazenda, “não é categoria de

conhecimento, mas de ação”. (p.28).

Para Fazenda (2005), é importante que cada profissional retrate sua singularidade, no tocante a marca individual imbuída em cada construção da ação interdisciplinar na busca de significação e sentido, que são únicos e que constroem a metáfora profissional de cada um de nós.

Considerações finais

Após realizarmos essa contextualização do lugar que o trabalho docente ocupa numa sociedade marcada pela vigência do capitalismo, pela hegemonia do capital e pela reestruturação do trabalho que influencia diretamente o processo educacional e constitui fonte da solidão do docente, concluímos que o planejamento participativo e a interdisciplinaridade podem contribuir para a superação dessa dificuldade. Sua contribuição a este processo de superação e busca de realização pessoal sugere formas de conferir sentimentos de pertença e co-responsabilidade ao docente no desenvolvimento do seu trabalho. Destarte, ajudando a superar a solidão do docente por meio de ações integradas, construídas conjuntamente e interdisciplinares, permeada por trocas com pares e diferentes. Isto possibilita ações conscientes de como o processo de globalização e reestruturação produtiva marcam nosso atual processo educacional. Enfim, possibilitam que o docente possa construir sua ação com significação e sentido, conforme aponta Fazenda (2005), criando sua metáfora de ação profissional.

Referências

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

- 32621998000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0101-32621998000100003.
- BORDENAVE, Juan E.Diaz. *O que é participação*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1991.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DOWBOR, Ladislau. *A reprodução Social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FAZENDA, I.C.A. *A Formação do Educador – 30 anos de pesquisa*. Revista e-Curriculum, PUCSP, PUCSP, São Paulo, v.1, n.1, dez. 2005, disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- _____(org). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001
- FAZENDA, I.C.A., SOARES, A.Z., KIECKHOEFEL, L., PEREIRA, L.P. *Avaliação Interdisciplinar*. Revista Internacional d'Humanitats, CEMOrOC-Feusp/Univ. Autónoma de Barcelona, 17 set-dez 2009.
- FRANCO, Camilla Maia; KOIFMAN, Lilian. *Produção do cuidado e produção pedagógica no planejamento participativo: uma interlocução com a Educação Permanente em Saúde*. Interface (Botucatu), Botucatu, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010005000004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. Epub 09-Jul-2010. doi: 10.1590/S1414-32832010005000004.
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 2002
- LALUNA, Maria Cristina M. Capel; FERRAZ, Clarice Aparecida. *Compreensão das bases teóricas do planejamento participativo no currículo integrado de um curso de enfermagem*. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692003000600011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0104-11692003000600011.
- LENOIR, Y. *Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas*. Revista e-Curriculum, PUCSP, São Paulo, v.1,n.1,dez-jul. 2005 – 2006., disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- LESSARD, C., TARDIF, M. *O trabalho Docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. 5ª Ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2009

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J.F., TOSCHI, M. S. *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003

MANCEBO, Deise. *Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer*. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0102-79722007000100010

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302004000400003.

_____. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302007000200004.

POMBO, O. *Epistemologia e interdisciplinaridade*. Colóquio Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade. Catedra Humanismo Latino. 2003. <http://www.humanismolatino.online.pt>.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública*. Campinas: Papyrus, 2004.

SILVA THIESEN, Juarez da. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, núm.39, set-dez., 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 ago. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302008000100009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz *et al.* (org). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

YAMAMOTO. M.P. *Gestão Pedagógica: o projeto da escola*. Uniararas – Centro Universitário Hermínio Ometto, 2005.