

# BUSCANDO CAMINHOS PARA O TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

João Joaquim Campos da Costa<sup>1</sup>  
Evanildo Moraes Estumano<sup>2</sup>

**Resumo** Este trabalho é uma versão resumida da Monografia de especialização apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em julho de 2001, com algumas modificações decorrentes das críticas e sugestões feitas no momento da defesa. Na ocasião a Monografia se constitui em uma Proposta de Intervenção Pedagógica no ambiente de realização da pesquisa. O locus de pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental Curupira (nome fictício), localizada no bairro do Jurunas na cidade de Belém.

*Palavras-chave:* pedagógico, escola, interdisciplinar, estratégias, ensino

## Introdução

Esta proposta pedagógica é resultado de um estudo que em seu diagnóstico identificou algumas categorias que demonstraram grandes dificuldades para o alcance dos objetivos educacionais na Escola Curupira.

A constatação dos problemas relativos ao desenvolvimento das atividades curriculares são decorrentes do pouco entendimento, por parte dos profissionais da educação, de que sua inserção no campo requer um claro posicionamento político para que se evidencie o caráter formativo que define a profissão.

Uma das questões para destaque em relação ao diagnóstico obtido a partir da investigação das práticas dos(as) professores(as) e do supervisor escolar, diz respeito à compreensão de que o trabalho educativo é, por excelência, um trabalho coletivo; que o fazer docente só se realiza plenamente no conjunto e que o fazer do técnico somente assume relevância se direcionado aos fins últimos da educação. O pressuposto que sustenta esta posição é a idéia de que o conflito é inerente ao trabalho coletivo, princípio este que permite o avanço das propostas democráticas direcionadas à escola. Porém, para que o embate democrático ocorra, é preciso que os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento estejam sempre em constante

Comunicação Universitária:  
Revista do Centro de Ciências  
Sociais e Educação.  
Belém, Nº 5, 2004

<sup>1</sup>Mestre em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Professor da Universidade do Estado do Pará.

<sup>2</sup>Mestre em Antropologia (UFPA). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica (UEPA). Licenciado em Pedagogia (UFPA).

amadurecimento político, caso contrário, corre-se o risco de grupos isolados defenderem apenas interesses pessoais e obstaculizarem o alcance dos objetivos amplos e profundos da coletividade.

O diagnóstico confirmou a suposição inicial que norteou a pesquisa de que o discurso do currículo integrado tem sido abraçado de forma incondicional, demonstrando que sua construção no cotidiano escolar esbarra na falta de maior conhecimento dos processos que dão mobilidade ao saber escolar com vista às aprendizagens sociais. A evidência mais direta desta situação é a obscuridade das responsabilidades sociais que os sujeitos possuem dentro da escola no desempenho de suas funções específicas.

A análise das experiências de aprendizagem organizadas pela escola para introduzir os alunos no saber escolar apontou para a necessidade de embasamento teórico-metodológico para a reorganização didática das práticas dos conteúdos desenvolvidos no cotidiano da Escola Curupira. Revelou, ainda, que alguns dos profissionais desta escola procuram criar articulações teórico-práticas entre os saberes a ensinar e os saberes vivenciados pelos alunos em seu dia-a-dia à revelia de quaisquer nomenclaturas conceituais, o que de fato pode ser apontado como um esforço incipiente de construção do trabalho interdisciplinar que poderá ser socializado e ampliado com grande validade pelo seu caráter endógeno.

Por isso tudo, o objetivo desta proposta pedagógica é contribuir para o aprofundamento teórico a respeito da interdisciplinaridade, bem como apontar alguns caminhos possíveis para viabilizar o desenvolvimento de planos curriculares que apresentem alternativas à realidade constatada, por meio de práticas que possuam coerência interna (relação entre as disciplinas) e externa (entrelaçamento com o contexto social mais amplo).

Esta proposta pedagógica pretende ser uma contribuição para a superação da fragmentação ora imposta, ora criada na organização do trabalho escolar. Visa, em última análise, orientar os profissionais da escola em foco para a busca de aperfeiçoamento de suas práticas estando, por isso mesmo, aberta às contribuições provenientes principalmente da comunidade escolar, cuja apreciação crítica, será o aceno decisivo para a promoção constante de discussões no campo da organização curricular.

## REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 – Interdisciplinaridade: situando a origem do termo

A tentativa de compreensão dos fenômenos sociais de uma perspectiva ampla e profunda foi, desde os gregos antigos, buscada como elemento fundamental para o exercício político dos cidadãos. Por isso, no Ocidente as ciências se fundamentavam numa filosofia unificadora. Porém, a aplicação progressiva e cada vez mais intensa da ciência e da tecnologia na vida cotidiana, levou a uma nova estruturação das relações de produção material e simbólica que resultou no aparecimento de novas disciplinas científicas e novas profissões. Por isso, podemos considerar que a disciplinarização da sociedade é um fenômeno da modernidade.

Apesar da crescente especialização da sociedade, fenômeno este que vem sendo apontado como capaz de influenciar a forma de produzir, utilizar e divulgar o conhecimento, as idéias de unidade, integração e síntese persistiram como valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais.

O termo interdisciplinaridade foi criado no século passado e seu movimento nos meios educacionais, de acordo com Ivani Fazenda (1994:18) “(...) surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 60 [1960] (...) época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e de escola”.

A criação de um movimento pela interdisciplinaridade foi abraçado por setores diferenciados da sociedade. Grosso modo, poderíamos dizer que de um lado se encontravam os que viam em tal movimento a possibilidade da produção e socialização de um saber do tipo global que viria a superar a forma fragmentária do pensamento humano (razão), vista, em grande parte, como responsável pelos problemas sociais. De outro lado, os setores capitalistas precisavam reorganizar o sistema produtivo sobre novas bases que superassem seus próprios problemas de legitimação. Esses foram os ideais que matizaram as reformas universitárias implementadas nos países capitalistas após os movimentos estudantis de 1968.

Comunicação Universitária:  
Revista do Centro de Ciências  
Sociais e Educação.  
Belém, Nº 5, 2004

## 2.2 – O currículo como construção social

As sociedades modernas alteraram as formas pelas quais as pessoas passaram a se relacionar com o saber escolar. Isto posto, decorreu uma nova forma de análise da produção do currículo que ultrapassou as idéias essencialistas de seleção de elementos de maior relevância da cultura produzida pela humanidade ao longo dos tempos a qual, por sua vez, esteve na base da justificativa de um conhecimento desinteressado e ao alcance de todos.

A presença cada vez maior e cada vez mais decisiva das representações sociais gestadas no interior da instituição escolar na definição de papéis levou pesquisadores e professores a dar maior atenção às origens, aos espaços onde são produzidos e ao modo pelos quais são institucionalizados e veiculados os saberes escolares. Neste sentido, segundo Silva (1996:83) “(...) o currículo é visto como um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”.

A categoria **poder** foi centralmente utilizada nas análises críticas e pós-críticas que apontaram o currículo como construção social e possibilitou compreender porque e como, no currículo escolar, determinados tipos de saber e a forma de organizá-los entre os diferentes graus de ensino e os diferentes grupos sociais apresentam alterações e permanências produzindo e, ao mesmo tempo, sendo produto do processo sócio-histórico pelo qual os homens produzem suas existências.

Desse modo, o currículo deixou de ser visto como um “filho-sem-pátria” que independe dos sujeitos que o consomem e o produzem e sobre os quais gozaria de uma autonomia transcendental: “vão-se os sujeitos, fica-se o currículo”, parecia ser a máxima desta visão. O castelo dos sonhos do currículo oculto começa a ser desmoronado a partir do entendimento de que:

O currículo é uma construção social como qualquer outra: o Estado, a nação a religião, o futebol. Ele é resultado de um processo sócio-histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornam-se consolidadas como currículos. É apenas uma contingência histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas. que o currículo se distribua seqüencialmente ou em intervalos de tempos determinados, que o currículo esteja

organizado hierarquicamente...É também através de um processo de invenção que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de currículo como construção social aprendemos que a pergunta mais importante não é que conhecimentos são válidos, mas que conhecimentos são considerados válidos? (Silva, 2000:148).

Isso tudo pode parecer difuso num primeiro momento, pois, alguém poderia dizer que os conhecimentos difundidos pelo currículo e o valor que recebem pela escolarização estão diretamente ligados às necessidades de aprimoramento da sociedade contemporânea e que, deste modo, o currículo existente vai se tornando o resultado da busca da democratização social. Sobre esta hipótese não precisaríamos destacar a presença de um conceito linear de história que supõe a evolução rumo a um currículo cada vez melhor para uma sociedade cada vez mais democrática. Mas para nos referirmos a um aspecto bastante claro que sirva de ponto de partida, ou de chegada, para analisar as relações de poder envolvidas na transformação do saber social em saber escolar, basta lembrar como faz Goodson (1999:17) que os *conflitos em torno da definição do currículo escrito proporciona uma prova visível pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização.*

### 2.3 – Organização curricular

Para longe de estabelecer uma relação direta e incondicional entre economia e educação, vale ressaltar que as políticas educacionais e seus modelos de operacionalização são fortemente influenciados pelas exigências econômicas. Desse modo, (...) a flexibilidade organizativa promovida pelas organizações e programas escolares pode ser uma consequência da defendida no mundo empresarial... (Santomé, 1998: 21). Tais estruturas são decorrentes do novo modelo de organização do trabalho e produção que se tornou predominante a partir da década de 60 [anos de 1960] com o nome de toyotismo e em cuja filosofia existe uma organização do trabalho de acordo com os princípios de flexibilidade horizontal e vertical e *multifuncionalidade.* (Santomé, 1998: 18)

As tentativas de dissuadir a compreensão sobre o fato de que o saber escolar é distribuído de maneira diferenciada aos diferentes grupos e classes sociais

são feitas por mecanismo de repressão direta e pelo convencimento. Atualmente, esta última forma tem sido mais eficaz na cooptação dos atores sociais para o desenvolvimento dos programas conservadores por esconder de sua linguagem qualquer forma de discriminação, o que foi possível ao utilizarem nos discursos educacionais, com nova roupagem, as categorias que os setores progressistas vêm historicamente reivindicando.

A definição da estrutura do sistema educacional, bem como seu regime didático, são organizados a partir dos embates ideológicos conflitantes e antagônicos realizados no seio da cultura e que no fundo representam as disputas pelo poder político. Por isso, (...) *aqueles que estão em posição de poder tentarão definir o que deve ser tido como saber da sociedade quão acessível a cada grupo cada saber é e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas do saber [um contínuo entre estar isolado e ser conectivo] e entre aqueles que tem acesso a elas e as tornam disponíveis.* (Young, 2000: 30)

A organização do currículo por disciplina tem sido fortemente criticada pelo isolamento das disciplinas entre si e entre estas e o contexto social. A suposta estratificação do currículo escolar é apontada como sendo resultado do processo de profunda especialização no campo científico que levaria o cientista a *conhecer cada vez mais sobre cada vez menos*. De acordo com Santomé (1998), uma das mais severas críticas à especialização é a de Ortega y Gasset (1972) que rotula esta tendência como um ato de “barbárie” e considera o especialista como um primitivo, um bárbaro moderno. Nesta mesma linha de compreensão, sua maior expressão no Brasil no campo da epistemologia, é a obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1996), de Hilton Japiassu na qual diz que o mundo está padecendo de uma grave doença: a especialização do conhecimento. No campo pedagógico o livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia* (1992) de Ivani Fazenda, foi a primeira obra que se propôs discutir especificamente interdisciplinaridade.

Ari Paulo Jantsch e Lucídio Bianchetti (2000) empreenderam uma forte crítica às posições anteriores sobre interdisciplinaridade que segundo eles estariam fundamentadas no que denominam de uma filosofia do sujeito:

A filosofia do sujeito não é articulada, elaborada por nenhuma escola/tendência corrente filosófica específica. Ela põe-se, de fato, em várias acepções. Grosso modo, caracteriza-se por

privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito absoluto na construção do conhecimento e do pensamento. O sujeito, aí, é autônomo. Uma das conseqüências desta compreensão do processo de construção de conhecimento é avaliar de forma moralizada esse processo, destacando-se, então, a polaridade bem x mal. Além disso, o bem e o mal no mundo do conhecimento são lidos a partir de uma **redução voluntarista** (ato de vontade) do sujeito que conhece ou constrói o conhecimento. Nesta visão desaparecem as condições objetivas que envolvem o processo de construção de conhecimento. Enfim, aí a história não existe e o sujeito normalmente é confundido com o indivíduo humano. Portanto, esta filosofia do sujeito atropela, a nosso ver, o próprio sujeito”. (Jantsch & Bianchetti, 2000:23).

Por outro lado, em termos mais abrangentes, Veiga-Neto desenvolve uma crítica pós-estruturalista sobre o movimento pela interdisciplinaridade, considerando que o discurso que o sustenta é prisioneiro de um enquadramento iluminista. Porém, não é sua intenção imobilizar as ações pedagógicas, mas agir dentro delas desde que, segundo ele, (...) *não tenhamos a ingenuidade de tentar reduzir o social, o político, o econômico, o cultural, o antropológico, o biológico, o histórico, etc ao epistemológico, pretendendo atuar aí com ferramentas pedagógicas* (Veiga-Neto 1997: 99).

Dessa forma, podemos concluir que ao se discutir a organização e a diversidade do currículo escolar temos de levar em consideração que *...mesmo imaginando um saber não dividido em disciplinas, talvez sempre tenhamos um saber dividido segundo outros elementos, outros eixos, outros tipos de categorias. Se for mesmo assim, então fica bastante problemático pretendemos alcançar uma totalidade do saber* (Veiga-Neto, 1997: .91). Estamos, decerto, diante da compreensão da multicausalidade e complexidade dos fenômenos sociais.

## METODOLOGIA

Esta proposta pedagógica se destina a uma clientela que possui característica particular, isto é, direciona-se aos organizadores do currículo escolar que, por sua vez, possuem a competência de, no exercício de seus papéis políticos, serem capazes de proporcionar aos que ingressam na escola uma aprendizagem significativa e com relevância social.

Por serem sujeitos que se definem por sua

Comunicação Universitária:  
Revista do Centro de Ciências  
Sociais e Educação.  
Belém, Nº 5, 2004

atividade de formação no âmbito profissional vale ressaltar a diversidade de conhecimentos, valores e atitudes que organizam suas concepções de educação e suas visões de mundo, às quais são levadas ao interior da escola e se integram às suas práticas pedagógicas.

Mesmo diante de claras e expressivas diferenças entre os profissionais da educação da escola Curupira, entende-se que o desenvolvimento das atividades curriculares, pedagógicas e didáticas só possui sentido pelo caráter coletivo de sua operacionalização. E ainda mais, que os ideais democráticos de educação podem e devem ser alcançados pela promoção do conflito, da pluralidade de pensamentos, nunca pela redução de caráter positivo funcional da realidade educacional que impede a liberdade de auto-afirmação das pessoas enquanto sujeitos individuais-coletivos.

Desta forma deverão ser selecionadas atividades que possuam eixos orientadores capazes de fazer os pensamentos, as atitudes e as ações de todos os envolvidos no processo educativo girar em torno de objetivos comuns.

De modo geral alguns elementos deverão estar presentes na proposição das atividades, tais como, respeito e reconhecimento da capacidade de cada profissional; interesse pelo trabalho conjunto com auto-afirmação individual; e conhecimento das reais necessidades e das possibilidades concretas da escola por meio da identificação dos obstáculos decorrentes da transposição ou não desses obstáculos na vida da comunidade escolar.

Esta forma de orientação das atividades favorecerá o desempenho individual que influenciará diretamente no resultado global pretendido pelo grupo. Assim, as diferentes fases e momentos de operacionalização desta proposta deverão ser compatíveis com o nível de aprofundamento teórico. Este último, surge como um dos passos necessários para a instauração e o aprimoramento do movimento democrático no interior da comunidade escolar, expressando a possibilidade de refletir sobre a prática para produzir novas práticas, melhores, e cada vez mais críticas.

Para a consecução dos objetivos mencionados acima, a metodologia poderá ser desenvolvida por meio dos seguintes processos, que representam passos iniciais onde os envolvidos têm plena liberdade de flexibilizá-los de acordo com as suas necessidades:

- Cursos de relações humanas: serão promovidos pela escola e objetivarão reforçar, criar e manter laços saudáveis nas relações interpessoais tendo por base

os princípios do respeito, justiça e solidariedade humana com a presença do **eu** criticamente definida em relação a sua **alteridade**;

- Associação de pais: pretende ser um canal direto de comunicação entre o corpo administrativo e funcional da escola e a comunidade extra-escolar que, se incorporando aos outros mecanismos de participação das tomadas de decisão na escola, se caracterizarão como ação colegiada;

- Realizar seminários com o objetivo de mostrar aos alunos a importância de todas as disciplinas e atividades escolares para o alcance dos objetivos educacionais e esclarecer os princípios que embasam o trabalho interdisciplinar em seus aspectos de organização, desenvolvimento e avaliação;

- Proporcionar acesso à comunidade aos documentos que definem a responsabilidade social pelo processo de ensino-aprendizagem como por exemplo: o regimento escolar e o plano global da escola;

- Realizar o planejamento de forma participativa de modo que todos vejam suas ações como necessárias e se percebam colaboradores na identidade da escola e co-responsáveis pelo seu resultado;

- Participar de cursos de capacitação profissional em que se debata sobre suas funções específicas no contexto da escola e possam aprimorar suas práticas, criando meios de socialização desses aprendizados com vista à consistência teórica de seu trabalho, ou seja, conhecimento profundo de sua função e de sua articulação com os demais atores para o alcance dos objetivos educacionais.

- Promover fóruns periódicos de avaliação educacional (institucional e da aprendizagem) para que se visualizem claramente os avanços, pausas, recuos, se identifique as barreiras a serem quebradas para que a escola esteja efetivamente desempenhando um papel transformador naquela comunidade.

## **AValiação**

Todas as atividades organizadas que são desenvolvidas com o objetivo de modificar a qualidade de vida de grupos sociais devem ter delineado em seu planejamento como se dará o processo de avaliação.

Em se tratando de educação a avaliação é o processo por meio do qual as pessoas envolvidas no trabalho educativo podem acompanhar de perto a

Comunicação Universitária:  
Revista do Centro de Ciências  
Sociais e Educação.  
Belém, Nº 5, 2004

progressividade com que as atividades-meio vão sendo realizadas, com vistas a direcionar seus resultados rumo às metas e objetivos previstos.

No caso de uma proposta pedagógica a avaliação deve exercer pelo menos duas funções, quais sejam a de diagnóstico e a de acompanhamento.

Esta proposta pedagógica é o resultado da análise feita sobre o diagnóstico obtido feito a partir de uma leitura da realidade da escola Curupira que foi realizada por meio de pesquisa (avaliação curricular). Para sua implementação ela requer organização de formas específicas de acompanhamento onde se registrem os resultados alcançados e os analisem comparando aos resultados pretendidos. Além disso, deverá haver ampla divulgação dos resultados para que todos os envolvidos no processo educativo possam participar das decisões e pretendam corrigir possíveis falhas.

Os resultados obtidos por meio das avaliações poderão ser registrados em relatórios periódicos e sua divulgação poderá ser feita através de assembléia geral e/ou nos conselhos escolares. A avaliação do trabalho educativo deve pautar-se na responsabilidade crítica de sua efetivação. Isto porque o processo avaliativo deve objetivar demonstrar o grau de envolvimento dos autores que compõem a ação pedagógica e conquistar sua participação ativa na promoção da melhoria da educação.

Por isso, o êxito ou fracasso na implementação desta ou de qualquer outra proposta poderá ser decorrente da falta de empenho dos atores sociais (ou de parte deles) que ainda não se sentem completamente motivados a participar ou poderá ser expressão do nível de aceitação, que até o momento a proposta conseguiu alcançar – sem esquecer das condições estruturais nas quais se encontra a escola - sendo que o não alcance dos objetivos não poderá ser apontado simplesmente como incapacidade técnica de seus agentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A presente discussão sobre a atuação dos profissionais da educação no contexto da organização curricular, aqui em destaque os professores e o supervisor escolar, demonstrou que ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido de construir práticas que dê sentido ao próprio sentido de formação que a profissão carrega

por outro lado, as sugestões apresentadas por esta proposta, retiradas essencialmente das observações práticas dos profissionais ao longo de sua atuação no ambiente da escola sugere a parceria entre as grandes políticas e as ações localizadas que, em última análise são desenvolvidas e afetam diretamente a própria comunidade escolar.

Perceber a relação íntima que a educação guarda com a política para a diferenciação dos papéis sociais é um bom começo para que as discussões em que se pretende analisar e estruturar os objetivos do currículo escolar (ressalte-se, também, sua forma de desenvolvimento) não sejam ofuscadas pela ingenuidade de pensar que os profissionais da educação só devem se envolver efetivamente em seus trabalhos quando não houver mais conflitos de interesses. Ficarão eles esperando que a sociedade vá se tornando democrática ou serão parceiros na luta pela sua construção?

## BIBLIOGRAFIA

FAZENDA, Ivani. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e interdisciplinaridade*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da "nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado"*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.