

INTERDISCIPLINARIDADE: PERCEPÇÃO E EFETIVAÇÃO NOS NÍVEIS DE ENSINO DE 1º AO 5º ANO E DE 6º AO 9º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MÔNICA ALVES BRASILIANO

monica_abrasiliano@hotmail.com

KATARINA RÚZIA DE SOUZA

katarinaruzi@hotmail.com

JANDY ADAUTO DOS SANTOS

katarinaruzi@hotmail.com

MARIA DO SOCORRO ALVES P. CASTRO

socorrinha_jg@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta resultado de pesquisa realizada na E. E. João Godeiro, Patu/RN. A pesquisa segue a linha qualitativa diagnóstica reflexiva, tendo como principal foco de análise, o processo de efetivação da interdisciplinaridade na educação básica de 1º a 5º ano e 6º ao 9º. O objetivo é analisar como se efetiva a concepção interdisciplinar na prática pedagógica das salas observadas. Base teórica Fazenda (2008), Nogueira (1998), Luck (2007), Pimenta (1995; 1999 e 2008), Tardif (2002 e 2008) dentre outros. Como procedimentos metodológicos realizamos entrevistas e observação com professores de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano e diretora. A investigação possibilitou perceber que a base conceitual sobre interdisciplinaridade ainda não está bem definida; diagnosticou-se também a visão da melhor adequação da prática interdisciplinar de 1º ao 5º ano, por apresentar menores dificuldades no trabalho coletivo. Com base no contexto investigado percebe-se que o distanciamento entre percepção e efetivação estão em escalas divergentes e como tais, há muitas barreiras a serem transpostas.

Palavras - chave: Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica. Formação.

INTRODUÇÃO

Para abordar um tema como a interdisciplinaridade, é necessário tratar a educação em um âmbito tão amplo que talvez não convenha aqui tratar, mas convém discutir alguns aspectos que são vivenciados diariamente nas salas de aula. São tantas dúvidas, tantas incertezas em meio a tantas necessidades e há tantas crianças que necessitam urgentemente de um socorro, um socorro talvez simbólico, pois estas não se percebem em apuros; mas um socorro necessário, que traga de volta, às salas de aula, a plenitude do saber não no sentido formativo da palavra, pois a educação que se tinha também não o fazia, mais a plenitude na certeza do que se sabe. Não é difícil encontrar

peessoas que estudaram há 30, 40, 50 anos atrás apenas um ano ou dois, no máximo. Algumas nem chegaram a completar um ano letivo de estudo e ainda assim carregam consigo o aprendizado conquistado no curto período de estudo a plena codificação e decodificação da leitura e da escrita, certo que de forma mecanizada, pouco interpretativa, ou até abstratamente adquirida; mas de grande valia. O fato é que mesmo com todas essas falhas ou carências, como queiram tratar, a ensinagem e a aprendizagem dessas décadas atrás rendia frutos.

Não querendo pontuar como verdade absoluta as discussões aqui abordadas, mas a presente pesquisa vem tratar de pontos ligados justamente ao modelo educacional atual, em que, o estudo e a aplicabilidade da interdisciplinaridade estarão em foco. Tendo em vista que se configura como uma das principais discussões teóricas da educação atual, e para tanto busca-se respaldo em vários teóricos da atualidade que tratam da temática a fundo como os trabalhos de Fazenda (1997 e 2008), Nogueira (1998), Luck (2007), Pimenta (1995; 1999 e 2008), Tardif (2002 e 2008) dentre outros.

A pesquisa caracteriza-se, como uma pesquisa qualitativa descritiva. Pois esse tipo de pesquisa possibilita o contato direto com o campo de pesquisa, e com isso desenvolver mais efetivamente a temática da pesquisa. A opção por esse tipo de pesquisa foi por promover diferentes técnicas interpretativas que visam melhor descrever, definir a significação dessas situações durante todo processo investigativo.

INTERDISCIPLINARIDADE: PRESSUPOSTOS E CONCEITO

Tentar entender o conceito e os pressupostos da interdisciplinaridade é antes de qualquer coisa perceber sua essência no que consiste, e no que se postula como ponto de partida, a interação entre as disciplinas ou áreas do saber. Essa interação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes. Tendo como respaldo os estudos de Nogueira (1998, p.24-29) sobre esses níveis de interação que são definidos e diferenciados em termos como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, apresentaremos definições teóricas conceituais que o autor traz sobre essas categorias:

Multidisciplinaridade - há a integração de diferentes conteúdos de uma mesma disciplina sem a preocupação com a integração. Nessa categoria, cada disciplina tem

objetivos próprios e todas as disciplinas estariam no mesmo nível, sem haver, no entanto, a prática de um trabalho cooperativo.

Pluridisciplinaridade - Já existem sinais de uma cooperação entre as disciplinas, mas não existe ainda uma coordenação entre elas. Nenhuma das disciplinas “emprestou” para as outras seus “diferentes saberes”, o conhecimento não foi integrado. As diferentes disciplinas continuam no mesmo nível, com raras contribuições, mas sem coordenação.

Para Nogueira (1998), assim como também para Fazenda (1988, apud. Nogueira, 1998, p. 31) para que a interdisciplinaridade se configure efetivamente nas salas de aula faz-se necessário que o professor rompa com velhos paradigmas e que acredite no novo, vendo este como difícil, diferente, mas não como improvável de se efetivar na prática pedagógica. Além disso, é necessário que disponha de uma equipe pedagógica atuante e comprometida com a integração das partes para composição do todo, um todo que só se tornará todo de fato, se houver integração entre os vários segmentos da escola, assim como da família e da sociedade. Não sendo menos importante, a disponibilidade de recursos e materiais didáticos a esse ambiente que deverá ser favorável à prática interdisciplinar.

Pensar interdisciplinarmente, portanto não é apenas conhecer teoricamente os pressupostos da interdisciplinaridade, mas sim adotar uma atitude que atenda a critérios que a própria concepção prioriza e que são de fundamental importância para que se realize, de fato, uma prática interdisciplinar e não a integração de conteúdos de uma disciplina como na multidisciplinaridade, ou uma simples cooperação entre disciplinas, que não atende ao conceito de inter, mais sim de pluridisciplinaridade.

Voltando aos conceitos pontuados por Nogueira (1998), na interdisciplinaridade há uma integração das áreas do conhecimento, existe uma coordenação, as demais disciplinas integram entre si diferentes conexões.

A interdisciplinaridade não é um modelo de ensino a ser seguido como receita pronta, mas sim, como já foi explanado uma base de sustentação a ser analisada, pesquisada e colocada em prática com responsabilidade e, acima de tudo, com conhecimento de causa, por parte dos que tentam compreendê-la e concebê-la em sua prática de sala de aula.

A ideia de que a temática não dispõe de um modelo acabado, principalmente por ser um de seus objetivos, fazer surgir da inércia o movimento reflexivo, a dialogicidade

entre as áreas do conhecimento. LUCK, (2007, p.60) diz que o objetivo da interdisciplinaridade é o de possibilitar a superação de visões e de práticas restritas, assim como a compreensão da realidade e da produção humana do conhecimento. Como se pode ver, os objetivos que elencam o contexto interdisciplinar fogem à questão do modelo pronto, a ser seguido, copiado, aplicado da mesma forma em contextos diversos. O termo paradigma interdisciplinar refere-se a algo bem mais amplo e reflexivo.

Considerando que a compreensão da ótica interdisciplinar conduz a uma percepção da realidade de forma mais ampla e clara, enfatiza-se que esta considera os preceitos sociais, sem excluir ou desconectar o contexto escolar. Sendo assim, Luck (2007) enfatiza que se torna inviável ter uma educação orientada por uma visão única e válida para todos em todos os contextos e segmentos, pois cada contexto social apresenta-se de forma múltipla e com complexidades próprias. Portanto, faz-se necessário uma prática que atenda a essas múltiplas faces para, através do confronto, do diálogo, fazer emergir transformações na ação pedagógica.

Fazenda (2008, p. 29) destaca que “interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível”. O professor, como esse tecido, para que não ocorra o divórcio entre sua prática e seu discurso, ou seja, entre teoria e prática, tem que está bem informado, seguro do que fazer, de como fazer, com seus objetivos e procedimentos, pensados, bem traçados e bem estruturados; e, principalmente, que desenvolva um agir coerente com o seu pensar. A conquista desses pontos pressupõe um profissional que tenha uma consciência formada com bases pautadas verdadeiramente no que se espera de uma prática interdisciplinar.

INTERDISCIPLINARIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Partindo da premissa de que a interdisciplinaridade surgiu como consequência da necessidade de busca da superação da fragmentação do conhecimento, cada vez mais distanciado da realidade, percebe-se que, superar os muros, já sistematicamente construídos entre as disciplinas, só será possível a partir do engajamento de todos os envolvidos e interessados.

Vale lembrar que não serão apenas os muros em volta dos conteúdos disciplinares a se apresentarem como barreiras ao trabalho interdisciplinar. O

posicionamento que cada profissional adota em meio à prática desafiadora da interdisciplinaridade, ainda é um tabu a ser vencido, pois muitos ainda vêm as discussões sobre interdisciplinaridade como um modismo mal compreendido no meio educacional.

Sendo assim, a prática pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar, só é possível, a partir de um processo de conscientização. Por não ser um modismo, mas sim uma prática inovadora e de preceitos fundados e fundamentados, como afirma Fazenda (2008, p. 78) “A construção de uma didática interdisciplinar pressupõe antes de mais nada a questão de perceber-se interdisciplinar. Na medida em que pare para observar os aspectos que você já caminhou, fica mais fácil perceber a necessidade de caminhar em aspectos ainda duvidosos, seja no pensar, seja no fazer a didática”.

É necessário, portanto, que haja um processo de questionamento, análise e pesquisa, por parte do professor. Para tanto, este deve conhecer de forma aprofundada sua prática e as propostas que a direciona, para, a partir desse conhecimento, conscientizar-se e buscar mudanças e inovação.

Entende-se que para analisar sua prática pedagógica o professor necessita distanciar-se dela. Para isso pode tentar responder a alguns questionamentos que tragam luz ao entendimento de como realiza sua ação, que atos deve realizar; como deve lançar mão dos conhecimentos para promover as mudanças e transformações necessárias. Será a partir de reflexões como estas que o professor dará o primeiro passo para uma reflexão da sua realidade pedagógica. A mudança deve ocorrer de dentro para fora, no pensar, no sentir, no perceber e só posteriormente ocorrerá fora, configurando-se através de suas ações.

Toda essa discussão sobre a análise das práticas pedagógicas remete a temática tão bem discutida por Pimenta (2008), Azzi (1994, apud. Pimenta, 2008) e Gauthier (1998), dentre outros autores; em que tratam da construção da identidade do profissional docente, assim, como dos requisitos necessários à construção desta, que pode permitir que os professores exerçam melhor e com mais competência seu ofício. Pimenta (2008) também dá grande ênfase em seu trabalho, à formação docente, sua discussão desenvolve-se a partir de análises de práticas docentes, e destaca pontos em relação aos cursos de formação que ao desenvolverem atividades e conteúdos distanciados da realidade das escolas, acabam por contribuir muito pouco para a construção da identidade do professor. Fusari (1998 apud. Pimenta, 2008, p.16) discute que:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocar como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Para Azzi (1994) e Pimenta (2008) o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social. Esse pensamento complementa o de Fazenda (2008 p.79), em que ela destaca que “A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade de trocas intersubjetivas”. O pensamento das autoras deixa clara a ideia de que a relação de troca deverá promover o autoconhecimento sobre a prática de cada um e conseqüentemente a construção de sua identidade docente.

O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar só poderá ser efetivado se essas trocas intersubjetivas ocorrerem, o que traz de volta ao principal questionamento desta pesquisa que é o entendimento de efetivação da interdisciplinaridade nas turmas de 1º a 5º e 6º ao 9º ano. Considerando que nestas turmas o desenvolvimento da prática pedagógica acontece de forma mais homogênea, diferente de outros níveis de ensino onde tem que haver antes de mais nada, a integração entre professores, ponto que iremos desenvolver na análise da prática. De acordo com a percepção desses profissionais; é perceptível que nos pressupostos interdisciplinares o professor, mesmo sendo sozinho em sala, não pode desenvolver uma prática isolada, sem coordenação com seus pares que, nesse caso, são todas as séries do fundamental menor, e porque não do maior também (6º ao 9º). No entanto, são pontos que no momento se postulam apenas como hipóteses, que serão ou não fundamentadas com base nos dados que a presente pesquisa pretende colher na escola campo de investigação.

Partindo do ponto de vista de que pensar interdisciplinarmente é pensar coletivamente e que a construção coletiva do conhecimento dá-se a partir de constructos individuais, Fazenda (2008, p.74-75) chama a atenção para vários pontos que merecem ser destacados para a realização de um trabalho coletivo, classificando-se três como principais: a formulação de um projeto inicial, o nivelamento gradual de projetos de vida e o reconhecimento de conflitos e diferenças como fatores comuns, trazendo a discussão uma

ótima discussão que apesar de conveniente para a temática é longa e não convém aqui abordar na íntegra.

Fazenda (2008) analisa ainda o fato de a construção das práticas individuais terem um caráter social e por isso mesmo proveniente do coletivo para o coletivo. Portanto, no processo de construção coletiva, se houver apenas a preocupação com as experiências individuais, de forma isolada e desligada do contexto grupal, esta se fará apenas como um constructo de opinião e não como um fundamento do saber, que é aquela cuja natureza social se revela.

Tardif (2008) também enfoca essa discussão do coletivo, embora seus estudos estejam mais voltados para a construção dos saberes docentes. O autor destaca como um dos pontos essenciais a construção desses saberes e, posteriormente, a construção da identidade do professor; bem como os vestígios sociais deixados e adquiridos nas relações, durante a vida escolar primária. Ainda aborda que o professor toma por base as várias experiências da prática docente, que internaliza ao longo de sua vivência, para estruturar e orientar sua atividade profissional.

Dessa maneira, para o professor entrelaçar sua prática com os preceitos de uma prática interdisciplinar, necessitará lançar mão, não só dos saberes acadêmicos, mas de toda bagagem social que compunha sua identidade. Essa correlação possibilitará o desenvolvimento de uma ciência se não completa, mas adequada à nova clientela e aos novos objetivos da educação, contribuindo assim para que as escolas se tornem lugares que favoreçam o trabalho docente e a aprendizagem dos professores e, por consequência, a dos alunos.

O trabalho interdisciplinar só se efetivará a partir do repensar individual do professor sobre sua prática, e esse repensar deverá pelo menos soar comum com todos os outros profissionais envolvidos.

Para que esse pensamento ocorra da forma mais coletiva faz-se necessário a adoção de forma individualizada de uma postura mediadora e facilitadora na construção do saber profissional do professor, o que representa entender a formação como veículo que contribui para a estrutura da prática pedagógica. Posicionamento que evitará a fragmentação do conhecimento, o distanciamento entre a prática docente e a realidade dos participantes do processo educativo.

Para que essa mudança de percepção da prática docente aconteça, é preciso à busca de competências para a formação docente. Ou seja, a formação passa a ser pautada

na prática reflexiva, que propõe a conquista de competências e, acima de tudo, de uma formação crítica da realidade.

Trata-se de trazer para a formação do professor procedimentos da pesquisa – ação-investigação-ação, sendo o ponto de partida a valorização da prática, sobre a qual e coletivamente se exerce a reflexão e a mudança da prática de sala de aula. Daí a proposta de transformar o professor em um “investigador em aula”, pois as aulas constituem laboratórios ideais para a articulação da teoria e da prática educativa. Assim como nos afirma Freire (1996, p. 29) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

A atividade docente busca melhorias cada vez mais necessárias ao ensino-aprendizagem. Para que o professor consiga alcançar e traçar seus objetivos na perspectiva de garantir realização da aprendizagem como consequência do processo de ensinar, é necessário que esse processo se desenvolva de maneira que possibilite os mecanismos para a veiculação dessa aprendizagem. Para isso, segundo Freire (1996) é necessário que o professor se constitua um pesquisador de sua própria prática. E quem são esses professores pesquisadores? Como se configuram? São aqueles professores que produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação dos professores os processos de reflexão sobre a própria prática. E do desenvolvimento das habilidades de pesquisa e da prática. Para Pimenta (2008), o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, configura-se como a raiz teórica de uma prática.

A autora (*ibidem*, p. 31) ainda discute que a tendência reflexiva possibilita um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Implementa-se, assim, um posicionamento político-educacional que aposta nos professores como autores na prática social.

Retornando a questão principal pesquisa: como acontece a efetivação da interdisciplinaridade nas turmas de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano da educação básica? Importa dizer que é uma temática muito ampla, e por isso, optou-se pelo trabalho de campo para dar suporte aos argumentos aqui postulados, na tentativa de perceber diferenças na efetivação da interdisciplinaridade nas turmas de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano da Escola Estadual João Godeiro, escola campo de pesquisa, situada na cidade de Patu/RN.

O primeiro passo, após a visita a escola, foi a realização das entrevistas, responderam a entrevista 02 professoras: a do 4º ano e a do 1º e 2º ano¹, e 03 professoras que lecionam de 6º ao 9º ano: 02 professoras de português² (01 ensina português no 8º e 9º ano e a outra no 6º e 7º ano) e 01 professora de matemática dos 6ºs anos. Também realizou-se entrevista com a diretora da escola. Objetivava-se entrevistar a coordenação da escola, mas a coordenadora do 1º ao 5º estava de licença; as turmas de 6º ao 9º ano não tem coordenação. Logo após as entrevistas, houve o período de observação das aulas dos professores entrevistados.

A primeira pergunta da entrevista foi igual para todos os entrevistados perguntou-se que concepção cada um tinha de interdisciplinaridade, como conceituavam, como a entendiam. A maioria das respostas se centrou na interdisciplinaridade como forma de junção das disciplinas. Algumas respostas foram mais enfáticas, ao destacar a necessidade de um “assunto” comum para trabalhar as disciplinas. Uma das entrevistadas, Luiza, ressaltou que já via as discussões sobre a interdisciplinaridade, em livros na década de 1980, período em que se iniciou a movimentação em prol da interdisciplinaridade no Brasil, sendo muitos os teóricos que surgiram contribuindo com suas ideias e estudos sobre essa temática.

As entrevistadas, mesmo não tendo facilidade em falar de forma muito clara, ou nos discursos, colocando pontos, por vezes, mais ligados aos conceitos de multi e de pluridisciplinaridade, demonstraram conhecimento do assunto, mesmo que de forma mais teorizada, com argumentação falha em determinados pontos, analisados nos questionamentos posteriores. Considera-se que, com base nas respostas dadas à primeira questão, os docentes da escola, até por participarem de muitos cursos de aperfeiçoamento detém certo conhecimento sobre a temática interdisciplinar, mesmo que se contradigam em alguns pontos conceituais e procedimentais, o que pode ser compreendido como uma das implicações para a dificuldade de empreendê-la na prática, como quando expõem que desenvolvem projetos interdisciplinares na escola, mas que cada professor executa sua parte e pronto.

A dificuldade em transpor a teoria para a prática pedagógica é antiga, no entanto, faz-se necessário que essa transposição didática aconteça, e aconteça da maneira mais

¹ As turmas de 1º e 2º ano funcionam na mesma sala em função do número de alunos ser pequeno.

² A escolha dos professores das disciplinas de matemática e português foi aleatória, sem a intenção de dar maior ou menor importância a qualquer disciplina.

espontânea possível, pois só assim será possível trabalhar dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Sacristán (2008) afirma que não há conhecimento onde não houve a união teoria e prática. Para o autor, a prática antecede a teoria e como tal deve ser formulada pelos que a exercem, e não por um pequeno grupo de indivíduos que descrevem uma realidade pensada, analisada e vista, na maioria das vezes, por fora. Nas palavras do autor (p.83), “a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos.” O autor ainda destaca que “o problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentar para o fato de que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação”.

A discussão da inadequação teórico-prático nas salas de aula é antiga e ainda irá perdurar por muitos anos, pois há é a necessidade de que os professores não se contentem em continuar atendendo e aderindo a ideias e ideais, que nem eles mesmos sabem o porquê, e muito menos como executá-las no seu fazer docente. Nessa questão o comodismo muitas vezes é a principal barreira que impede esse desmembramento entre o que se busca, e o que realmente se precisa, ou como pode mudar, transformar ou adequar da melhor maneira as teorias propostas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que atinja o principal objetivo do ensino, a aprendizagem. Para Luck (2007, p. 63):

O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpretarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação (Fazenda, 1979). A interdisciplinaridade também estabelece a partir da importância e necessidade de uma contínua interinfluência de teoria e prática, de modo que se enriqueçam reciprocamente.

Como a autora expõe, a interdisciplinaridade orienta a prática pedagógica teórica e metodologicamente, mas não se configura como um método, pois busca encontrar e integrar caminhos que conduzam à superação da fragmentação, e com isso a conquista e o desenvolvimento pleno da aprendizagem. O método pedagógico configura-se como um dos caminhos que possibilitam e viabilizam tais aquisições. Nas observações realizadas nas aulas da professora citada (Lúcia, de língua portuguesa), ela mostrou-se incomodada com a

presença de um observador. Durante todos os dias de observação deixava transparecer a tentativa de se explicar o tempo todo, por não está atendendo aos requisitos que pensava ter que atender. O fato é que mesmo assim desenvolvia bem sua aula, considerando-se alguns objetivos da língua portuguesa já citados, neste trabalho.

Ao longo dos dias de contato com a escola, constatou-se que os professores desenvolvem suas atividades totalmente isoladas e individualmente, sem a vinculação indispensável que deveria existir pelo menos entre os próprios professores, já que não existe apoio pedagógico na escola para esse nível de ensino. É utópico, portanto, pensar em uma integração e relação de cooperação irrestrita, elementos necessários a uma atividade interdisciplinar.

Não é, portanto, papel da presente pesquisa julgar ou criticar, uma ou outra prática desenvolvida, o papel do investigador é percebê-la através da observação e de outros recursos, e buscar maneiras para responder seus questionamentos com base em seus objetivos e questão norteadora de investigação em análise reflexiva, para com isso, causar um desequilíbrio analítico que impulsione ações de renovação e de rompimento com velhos paradigmas.

A professora de matemática, Luiza, confirma em seus diálogos, na entrevista concedida, essa ideia de fragmentação das atividades e de tentativas de rompimento, através de projetos que mesmo sendo citados pela professora como interdisciplinares, contemplam mais a perspectiva da pluridisciplinaridade, pois no desenvolvimento prático, as disciplinas não trocam entre si os conhecimentos de cada uma, nenhuma empresta seus conhecimentos para o enriquecimento da outra, o que há na verdade é o desenvolvimento de um tema comum a todos com objetivos, e procedimentos individualizados, compartimentados em partes e parcelas, cada professor pensa seus conteúdos com base naquele tema, mostrando que o conhecimento não foi integrado.

O que se percebe é que todos os professores relacionam a aula interdisciplinar, a uma aula diferente, dinâmica, alguns até citaram que deve haver nessas aulas o trabalho com jogos, música, confecção de cartazes, gráficos enfim, voltaram a pontos apresentados na questão anterior, colocando a aula interdisciplinar como uma aula diferente para os alunos. Só para destacar, tais pressupostos não se constataram na prática, as aulas se desenvolveram quase sempre da mesma forma, os alunos com os livros em mãos, a professora na frente dando uma curta explicação e atividade de cópia e transcrição no restante da aula. Que fique claro que, não é que a dinamicidade não seja um dos

pressupostos da interdisciplinaridade, o trabalho com o concreto, com a ludicidade; mas o que se destaca na discussão é o fato de não se restringir só a essa ótica, e pior pensá-la em instância abstrata como algo que se usa uma vez ou outra para melhora do clima da aula ou simplesmente para passar o tempo, sendo esta, uma das principais tarefas da dinamicidade mal interpretada nas salas de aula; é algo bem mais amplo e conciso de ser concebida e principalmente concretizada. Para Nogueira (1998, p. 33-34) a dinamicidade em sala de aula “(...) refere-se à necessidade de um processo educacional mais interativo, no qual o aluno não se mantenha passivo diante de um quadro negro totalmente preenchido com o saber do professor” Para o autor “também, à necessidade de um processo, no qual as disciplinas não apareçam de forma descontextualizada e fragmentada, compartimentada assim as diferentes áreas do conhecimento”.

Uma aula interdisciplinar, portanto, requer acima de tudo objetivos e conhecimento do que está desenvolvendo. O que se configura é que muitas vezes desenvolvem-se atividades nas salas de aula, que por seu caráter lúdico, dinâmico e diferenciado em sua aplicabilidade recebe o nome de aula ou projeto interdisciplinar, pois como Nogueira (1998, p. 32) define que “em nome de um projeto interdisciplinar, várias atividades têm sido realizadas nas escolas. Muitas das quais com características absolutamente simplistas, estando longe em conceitos, ações, atitudes, posturas e resultados dos verdadeiros projetos interdisciplinares”. O autor ainda acrescenta que muitas vezes esses projetos ou aulas ditas interdisciplinares se descaracterizam como tal, desde sua elaboração, muitas vezes feitos pelo apoio pedagógico, sem a participação dos professores, dos alunos ou de outros envolvidos no processo.

Nogueira (1998, p.33), ainda destaca que “o sucesso de um projeto interdisciplinar não reside apenas no processo de integração das disciplinas, na possibilidade da pesquisa, na escolha de um tema e/ou problema a ser trabalhado, mas, principalmente, na atitude interdisciplinar dos membros envolvidos”. O autor ainda acrescenta que “a interdisciplinaridade não necessariamente precisa estar atrelada a um projeto, pois, quando a comunidade escolar está imbuída do espírito interdisciplinar, qualquer assunto, pode ser tratado interdisciplinarmente”.

Tendo por base a discussão de Nogueira (1998), pode-se enfatizar que a ligação da interdisciplinaridade, atrelada ou não a um projeto, deve desenvolver-se de forma integralizada com todos os elementos componentes do processo, seja os indivíduos

envolvidos, a problemática, a escolha desta problemática que deve ser contextualizada na comunidade escolar, seja o desenvolvimento da ensinagem e da aprendizagem.

Ao serem questionadas sobre efetivação da interdisciplinaridade nas turmas de 1º ao 5º e de 6º a 9º ano, e quais as dificuldades percebidas por eles à adequação desta perspectiva aos níveis de ensino nestes níveis de ensino.

Percebe-se que a base conceitual sobre interdisciplinaridade deixa a desejar, e isso implica dificuldades em entender seus princípios e preceitos didático-metodológicos, que orientam a prática pedagógica. Caracterizou-se também a visão dos professores sobre a adequação da prática interdisciplinar às turmas de 1º ao 5º ano, por apresentar menores dificuldades na relutância do trabalho coletivo, sendo nas turmas de 6º ao 9º ano uma das maiores dificuldades apresentadas pelo grupo, a de integrar todo o corpo docente, característica necessária ao desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar.

É interessante também observar como os professores veem a prática interdisciplinar como algo distante, paliativo, ou seja, que pode proporcionar a realização de atividades mais fáceis de serem aplicadas, porém que não resolve o problema por não atrair nem os alunos, nem os próprios professores; mais que deve ser posta em prática, ou pelo menos tentada, mesmo sem render grandes resultados. E na visão dos entrevistados nas turmas de 6º a 9º ano que as dificuldades são ainda maiores, pois cada turma compõe-se de um grupo de professores diferentes, que lecionam diferentes disciplinas, e isso causa um distanciamento entre os profissionais que, segundo eles, inviabiliza o trabalho interdisciplinar.

No entanto, destacam a realização de projetos como possível, e como sendo desenvolvidos interdisciplinarmente, o que de fato, não acontece, pois na descrição dos próprios professores do que seja projeto interdisciplinar a fragmentação dos conteúdos e a sistemática de concretização destes não se configuram interdisciplinarmente. O que há, na verdade, é uma junção de conteúdos, cada um direcionado para sua área específica, com metas e objetivos próprios. A pouca cooperação que há é no desenvolvimento comum de um tema escolhido muitas vezes atendendo a critérios ocasionais e de pouca estruturação metodológica.

Pensar e agir interdisciplinarmente é, portanto, perceber, analisar e sistematizar os conhecimentos necessários a realidade de seus alunos, e acima de tudo conduzi-los ao saber, a aquisição do conhecimento de forma clara, coerente e voltada aos seus interesses.

Sua efetivação para tanto é indispensável concreta e coletivamente pensada. É preciso nessa ótica romper com velhos paradigmas e dilemas, e se abrir ao novo. Porém, novo não no tocante as novas perspectivas que regem a educação, mas a um novo pensamento, a uma nova sistemática de ensino, a um novo olhar sobre seu aluno, sobre sua prática, enfim conduzir e conduzir-se a uma reflexão diária e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de uma melhoria da qualidade de ensino, muitas são as pesquisas realizadas em torno de temáticas que consideram ou estudam a prática pedagógica numa perspectiva de busca constante de renovação, de necessidade de mudança imediata, mas também, e na maioria das vezes mudanças que só poderão acontecer em longo prazo. Outras discussões que envolvem a prática pedagógica a percebem na perspectiva dos que a vivenciam e a fomentam na prática.

A interdisciplinaridade é uma temática tratada sob as duas óticas, a dos que estudam a prática pedagógica e a dos que vivenciam essa prática, e surgiu da necessidade de trabalhar de forma integrada e contextualizada esses dois ângulos de ver e perceber a prática pedagógica. As principais contribuições da interdisciplinaridade podem ser configuradas a partir da possibilidade de relacionar as disciplinas facilitando o desenvolvimento das aulas viabilizando uma visão repensada e re-configurada e da reflexão dos envolvidos no processo de ensinagem e aprendizagem.

A reflexão sobre a interdisciplinaridade na escola precisa nascer do pensamento sobre o que, e como se orienta o fazer educacional. Identificando e trabalhando as concepções epistemológicas que orientam o seu fazer e, nesse processo, trabalhar os procedimentos destinados a prática pedagógica de forma global, mas ao mesmo tempo voltada especificamente para a singularidade do fazer docente.

A presente pesquisa, portanto, apresenta como resultado que a interdisciplinaridade não se consolida como um processo simples desde sua compreensão conceitual até seus pressupostos de orientação de uma prática pedagógica flexível e simultaneamente relacionada com todos os elementos e indivíduos de sua estrutura contextual. A melhor adequação ou não da interdisciplinaridade nas turmas de 1º ao 5º ou de 6º ao 9º ano da educação do ensino fundamental, é uma discussão que abrange elementos de ordem conceitual e contextual. Com embasamento no que se apresenta ao

longo da exposição teórica, pode se afirmar que uma prática pedagógica orientada pela concepção interdisciplinar necessita ser muito bem pensada, analisada, e acima de tudo atender a um grau de integração de seus elementos de uma forma muito bem orientada, contextualizada e direcionada para prática que busque a transformação do contexto social através de indivíduos bem formados e dotados de capacidade crítica e reflexiva, dentro de uma sistemática de humanização do homem.

Diagnosticou-se dentre outros pontos que a base conceitual sobre interdisciplinaridade deixa a desejar, e isso implica dificuldades em entender seus princípios e preceitos didático-metodológicos, que orientam a prática pedagógica; caracterizou-se também a visão das professoras de melhor adequação da prática interdisciplinar nas turmas de 1º ao 5º ano, por apresentarem menores dificuldades na relutância do trabalho coletivo, sendo nas turmas de 6º ao 9º ano uma das maiores dificuldades apresentadas pelo grupo a de integrar todo o corpo docente, característica necessária ao desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar. Além da integração que deve ser, não só dos professores, mas de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, a interdisciplinaridade vem, portanto, mediar o diálogo entre áreas do conhecimento, de forma, sistematizada, organizada e sintonizada com os saberes já elaborados pelos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Uma das principais barreiras, que foi o verificado e analisado no meio investigado, foi a falta de conhecimento, não só de ordem conceitual, mas principalmente sistemática da proposta interdisciplinar.

Outra barreira que se apresenta é a da falta de parceria, de cooperação entre os profissionais, a maior parte das atividades pedagógicas desenvolvem-se de forma isolada e descontextualizada o que configura uma impossibilidade de adequação metodológica da prática pedagógica aos preceitos interdisciplinares.

Nos pressupostos da interdisciplinaridade essa socialização necessita desenvolver-se reciprocamente, e ao que se percebe esta se apresenta como uma das principais dificuldades para sua efetivação. A dificuldade de socialização não restringi-se apenas ao campo das ideias ou procedimentos metodológicos da prática pedagógica individualizada dos professores, no meio educacional se faz necessário pensar, e pensar urgentemente numa interligação da teoria com a prática desde seus pressupostos de formulação pensar e fazer teoria deve ser algo inerente de referência e embasamento na prática, uma vez que, é para subsidiar a prática que constroem-se os preceitos teóricos.

O que o presente estudo conclui é que pensar os preceitos teóricos, não só os da perspectiva interdisciplinar, mas de toda e qualquer discussão teórica do meio educacional, predispõe anteriormente um repensar e analisar a prática, a qual se aplica, pois para pensar e efetivar as individualidade contextuais e processuais devem ser levados em consideração suas bases de sustentação pois esta é que determinarão os graus de sucessos ou fracassos por ventura colhidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros Curriculares; **Introdução**, MEC, Brasília. 1998.

BUCK, Nelson. **Ensino de Ciências para o Novo Milênio**. Disponível em: www.unesp.br/prograd/pdf2002ensinodeciencias.pdf.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Fazenda. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 15ª edição. Editora Papirus. Campinas/SP; 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont [etal]. **Por uma teoria da pedagogia; pesquisas, contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Franscisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998 (colégio fronteiras da educação).

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 15ª edição. Editora Vozes. Petrópolis/RJ, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 15ª edição. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro/RJ, 2008.

NEVES, Jose Luis. Pesquisa qualitativa – **características, usos e possibilidades**; Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º semestre, FEA-USP, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade Aplicada**. 3ª ed. São Paulo: Érica, 1998.

PERRENOUD, Philippe; TURLER, Mônica Gatter; MACHADO, Lino de; MACHADO, José Nilson; ALLESANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora Artemed. Porto Alegre/RS, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de Professores: unidade entre teoria e prática.** Cad. Pesquisa. São Paulo nº 94 p. 58 – 73. Agosto, 1995.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógico e atividade docente.** Cortez, São Paulo, 2008.

_____. _____. Cortez, São Paulo, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª edição. Editora: Vozes. Petrópolis/RJ, 2008.

_____. _____. 2ª. edição. Editora:Vozes. Petrópolis/RJ, 2002.