

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR: PROPOSTA E REFLEXÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Marcio Miguel de Aguiar¹

Patricia Fernandes Paula Shinobu²

RESUMO:

O presente texto decorre de reflexões que balizaram a proposta de organização dos planos de intervenção pedagógica utilizados no PIBID (Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência) Interdisciplinar da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo é discutir a potencialidade do planejamento como prática transcendente da estrutura disciplinar à qual estamos submetidos na educação básica, que se constitui como um problema decorrente das formas como habitualmente estamos condicionados a pensar o trabalho docente. Nossas práticas de planejamento nos remetem a uma tradição disciplinar em que geralmente o objetivo de nosso trabalho recai sobre o próprio conhecimento como objeto de ensino. No trabalho desenvolvido partimos do pressuposto de que a organização e a manutenção de um sistema educacional formal se dão em função de intencionalidades que, apesar de se alterarem historicamente, são um ponto de referencia indispensável a qualquer proposta de planejamento. Vislumbrar tais ideais é fundamental para traçar um roteiro que permita direcionar a formação educacional. Não propomos uma “metodologia interdisciplinar”, mas pensar a prática docente sob uma perspectiva integral. Nesse sentido a interdisciplinaridade emerge como uma consequência da forma como pensamos a organização do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Ensino. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A apresentação e a justificativa desse texto poderia ser feita por meio de seu próprio tema, tendo em vista a discussão sobre as formas possíveis de organização das atividades de planejamento. Partimos, no entanto, dos motivos que nos levaram a essas reflexões: pensar o planejamento interdisciplinar como objeto de reflexões no processo de formação docente na graduação.

Trata-se de uma discussão que emergiu ao longo do planejamento das atividades de ensino a serem desenvolvidas pelos alunos do PIBID interdisciplinar da Universidade Estadual de Londrina. A proposta, além de uma atividade normal das práticas

¹ Mestre em Geografia e Doutorando em Geografia pela Universidade estadual de Londrina; Professor assistente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina; Professor colaborador do PIBID interdisciplinar da Universidade Estadual de Londrina.

² Doutora em Geografia pela Universidade estadual de Maringá; Professora do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina; Coordenadora do PIBID interdisciplinar da Universidade Estadual de Londrina.



educacionais formais, foi uma necessidade, visto que a proposta era de articulação de conhecimentos das áreas de Geografia, Biologia, Música e Pedagogia.

Enquanto atividade formativa essa prática de planejamento tem o objetivo de discutir a potencialidade do planejamento como prática transcendente da estrutura disciplinar, à qual estamos submetidos na educação básica, e que se constitui como um problema decorrente das formas como habitualmente estamos condicionados a pensar o trabalho docente na perspectiva disciplinar.

Aqui, partimos do princípio de que a educação formal consiste em uma ação intencional, portanto, necessariamente planejada. Nesse sentido cabe a ressalva de que entendemos o trabalho docente como uma prática autônoma do professor, por meio da qual ele é o (um) responsável por definir as estratégias mais adequadas e coerentes para alcançar determinados objetivos no contexto em que seu trabalho é desenvolvido.

Tais apontamentos, apesar de óbvios, são necessários, visto que muito frequentemente é possível observar que o trabalho docente se limita às funções de “execução” de propostas de ensino e de abordagem temática definidas previamente. O professor, apesar de ser o responsável direto pelas atividades de ensino junto aos alunos, fica alheio às ações de seleção e organização das abordagens de ensino a serem desenvolvidas em sua aula (LOPES, 1994, p. 41; AGUIAR, 2013).

A busca por esse objetivo nos levou à discussão de três recortes que estruturam o texto que apresentamos, utilizados respectivamente para contextualizar as preocupações sobre o planejamento no trabalho docente a partir de nossa experiência no ensino de Geografia, discutir as relações entre as disciplinas escolares e suas respectivas ciências de referência e, por último, a reflexão preliminar sobre o caráter integral das práticas escolares.

SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Apesar de tratar-se de uma ação, supostamente, corriqueira na prática docente, o planejamento consiste, ainda, em um difícil nó a ser desatado no ensino de Geografia. Em grande parte trata-se de um problema decorrente da própria concepção histórica do conhecimento geográfico, e, por consequência, das formas como esses conhecimentos são mobilizados no processo de organização das práticas docentes.

Tais manifestações, apesar de parecerem inofensivas aos ideais educacionais “*de formação de alunos críticos*”, expressos nas propostas pedagógicas para a educação básica no Paraná, são responsáveis por desvirtuar as práticas educacionais em



um de seus aspectos mais caros: a opção consciente pelos conteúdos do ensino e, conseqüentemente, pela estruturação coesa de um processo educacional na perspectiva disciplinar.

A existência de uma listagem comum de conteúdos de ensino da Geografia e a ausência de critérios claros de sua seleção, visto o consenso historicamente estabelecido responsável por “ditar” os conteúdos para as respectivas séries, indica que a opção pelo conteúdo de ensino não se faz mediada por uma ação explicitamente intencional do professor, considerando os objetivos contidos nos projetos pedagógicos (AGUIAR, 2013).

Nessa perspectiva, o rol de conteúdos disciplinares presentes nas atividades de planejamento do ensino, manifesta-se principalmente sob a forma do que Leite (1993) chama de “produtos da ciência”, em que o conhecimento aparece como “estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade” (LEITE, 1993, p.23).

Como produto, o conhecimento

[...] é concebido como sendo neutro, objetivo e universal. Nesta condição de produto, ele não manifesta a dimensão ideológica que perpassou todo o processo de aproximação do real. O conhecimento produto é a exposição de um determinado momento do real. [...] É o momento que o homem tem a ilusão de “segurar”, de “prender” a totalidade. O produto é o resultado provisoriamente estático, encarcerado do real. (LEITE, 1993, p.24)

Essa constatação interessa, particularmente, a partir do momento em que se pode reconhecer a separação do conhecimento científico do seu conteúdo sócio-histórico, ou melhor, do conhecimento enquanto o resultado de processos provenientes da dinâmica social, carregados de significados e valores e, por conseqüência, de sua influência no processo de significação da realidade a partir das atividades de ensino.

Tais conteúdos são extraídos do conhecimento, entendido como uma sistematização de verdades que a razão humana logrou obter, através de uma acumulação cada vez maior. Ou seja, o conhecimento é visto apenas como uma resultante, um resultado final; daí sua objetividade e sua neutralidade, pois é como se ele tivesse “caído do céu”, o que explica sua aparência de coisa natural. [...] na medida em que se apresenta como resultado final o conhecimento confunde-se com a verdade. E, sendo verdadeiro, deve ser ensinado sem questionamentos, o que, por sua vez, se traduz sob a forma de memorização [...] Evidentemente essa não é a conseqüência mais grave, pois o ensino mnemônico, de que a Geografia ainda se encontra plena, os afasta da possibilidade de compreender a realidade, de questioná-la; em uma palavra, da reflexão. (VLACH, 1986, p.36).



Considerando que qualquer opção curricular pressupõe um ideal de formação cultural (FORQUIN, 1992; 1993), mediado pela educação formal, a ser transmitido em uma sociedade, e que a ação escolar desempenha essa tarefa por meio de um conjunto de conhecimentos que se convencionou chamar de “conteúdos” (LIBÃNEO, 1986), todo conteúdo de ensino deveria ser uma opção consciente do professor.

Conforme Vlach, sem isso se coloca em risco os próprios fins do trabalho docente explícitos nos projetos político-pedagógicos, visto que

[...] por detrás de qualquer conteúdo que desenvolvemos em sala de aula, está implícita – senão explícita – uma dada maneira de analisar o mundo e, nessa medida, ou temos claro o *como* (e o *porque*, e o *para quem*) abordamos a relação sujeito-objeto, ou a ideologia a subsume. Em outras palavras, o conteúdo, escolhido por nós [...], ou imposto pelos órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de “fuga” da questão metodológica. (VLACH, 1987, p.46,47).

Essa é uma discussão que nos remete ao segundo aspecto do planejamento a que nos propomos refletir: quais os interesses que balizam as práticas docentes na educação básica?

OBJETIVOS EDUCACIONAIS OU DISCIPLINARES?

Apesar de tratar-se de uma discussão pertinente também para contextos disciplinares isolados, a abordagem da relação entre objetivos educacionais e objetivos disciplinares se mostrou como uma necessidade ao longo do trabalho desenvolvido na perspectiva interdisciplinar.

Na perspectiva do trabalho interdisciplinar a que nos propomos, foi possível perceber que a utilização de objetivos disciplinares como direcionadores das práticas de planejamento levava a um comprometimento da coerência necessária para o desenvolvimento de um conjunto de abordagens integradas das diferentes áreas que compunham o PIBID Interdisciplinar.

Trata-se de uma conseqüência natural da estrutura de fragmentada como a ciência se apresenta no ambiente escolar. Cada disciplina escolar elenca o conjunto de conhecimentos ou de recortes mais pertinente sobre os temas a serem tratados em sala de aula. Considerando que os objetos de análise de cada ciência estão na base de suas respectivas disciplinas escolares, cada uma delas trata de “aspectos” específicos da

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



realidade isoladamente. Isso pode ser percebido mesmo na tentativa de diferenciação entre as disciplinas feitas pelos alunos: “isso é geografia ou história?”

Por mais evidente que seja a existência de diferenças entre os objetivos educacionais e os objetivos disciplinares, no trabalho disciplinar isolado, muito frequentemente, as atividades de ensino se pautam fundamentalmente no conhecimento disciplinar como objeto de ensino em sala de aula. Isso relega os objetivos educacionais a um segundo plano, ou mesmo como manifestação não intencional, na prática docente.

Apesar de tratar-se de uma discussão demasiadamente necessária em nossa prática, em decorrência de sua complexidade optamos por destacar brevemente apenas o sentido que ambas assumiram em nossas atividades de planejamento. Cada qual, inquestionavelmente, tem sua relevância, conforme o contexto curricular em que se apresenta. Nesse artigo consideramos as relações entre elas como elementos de referencia para analisar os próprios critérios de seleção dos conteúdos e de sua abordagem ao longo de nossas atividades de planejamento, o que nos leva a uma diferenciação entre ambas.

Como destaca Chervel (1990), as disciplinas escolares ensinam a “ciência de referencia” não porque essa é o objetivo das práticas escolares, mas porque é a ciência quem estuda a realidade que se quer apreender por meio das práticas escolares.

Esse é um bom começo: por mais que os conhecimentos acadêmicos, teorias e leis sejam objeto de ensino em sala de aula, não são o fim do trabalho docente. A opção por diferentes “conteúdos” ensinados em sala de aula pela diferentes disciplinas possui seu sentido na condição de “meio” para um dado fim. Esse fim, que caracteriza o que estamos chamando de objetivos educacionais, ultrapassa os objetivos disciplinares na medida em que os utiliza para desenvolver um conjunto de competências determinadas na opção curricular em questão.

Nesse sentido os objetivos disciplinares demandam um conjunto de conhecimentos, independentemente de suas ciências de referencia, que permita ao professor ajudar os alunos alcançar os fins do processo de escolarização. Aí se encontra a potencialidade para um trabalho interdisciplinar. Esses objetivos educacionais foram tomados por todas as disciplinas envolvidas no planejamento, destacando quais os recortes particulares de sua ciência de referencia mais pertinentes para atingir esses fins.

Apesar de uma prática simples, como objeto de análise no processo de formação docente na graduação, ela permitiu a reflexão sobre os fins de cada disciplina no currículo escolar, sobre a relação entre essas diferentes disciplinas frente a objetivos comuns e, aquilo que consideramos mais caro, sobre as formas como a própria realidade se apresenta no meio escolar, conforme abordamos na sequência.



UM CARÁTER INTEGRAL DAS PRÁTICAS ESCOLARES?

Pensar a educação escolar sob uma perspectiva integral (o mundo) pode colaborar com o ensino interdisciplinar? Ou será que pensar o ensino interdisciplinar pode colaborar com educação escolar sob uma perspectiva integral (o mundo)?

Os questionamentos anteriores são importantes na medida em que expressam a nossa própria posição frente à realidade. Como pensamos a interdisciplinaridade? A educação? O nosso trabalho? Quais os fins que balizam nossas práticas profissionais? As formas como pensamos a interdisciplinaridade derivam diretamente da forma como pensamos o mundo.

Essa é uma discussão que lembra Alves (1981): somente pensamos nas coisas quando elas não “funcionam” bem, ou seja, quando elas não caminham da forma como “deveriam”. Mas o que define esse “funcionar bem” ou o “como deveriam ser”? Pensamos o mundo a partir das referências que temos, da forma como nossa cultura nos produz. A naturalização de determinados tipos de comportamento ou de práticas impedem que a percebamos como “problemas”, logo, dificilmente vamos pensar sobre elas.

Esse é um ponto muito importante pois a “necessidade” de um trabalho interdisciplinar somente vai existir a partir de uma dada concepção da realidade, ou seja, se entendermos que o trabalho disciplinar isolado não permite o desenvolvimento dos ideais de “formação crítica e cidadã”, uma generalização que caracteriza os objetivos educacionais mais amplos da educação escolar.

Nesse contexto cabe destacar que o problema é um elemento fundamental. A identificação de um problema parte, sempre, de um pressuposto de conhecimento sobre a realidade. Caso não exista uma “idéia” acerca da realidade não é possível entendê-la como problema, ou sequer é necessário pensar sobre ela. É o caso do planejamento na perspectiva interdisciplinar. Sendo o planejamento fragmentado uma prática natural, não será entendida como problema, visto que o problema decorre de uma ruptura do modelo “ideal” (idealizado) de funcionamento da realidade (ALVES, 1981), no caso, da forma tradicionalmente utilizada para a realização do planejamento.

Destaca-se aí o papel que tais reflexões assumem no processo de formação docente. Pensar as preocupações sobre a interdisciplinaridade no ensino é reconhecer a existência de um problema, e é isso o que nos permite desenhar essa breve crítica sobre as formas de planejamento que aqui apresentamos. É preciso reconhecer que a realidade, como um todo, é imbuída de uma complexidade que demanda o domínio de

Seminário Internacional de Educação Superior 2014

Formação e Conhecimento

Anais Eletrônicos



diferentes dimensões do conhecimento e que sua abordagem fragmentada em nada contribui para a compreensão.

Nesse sentido, o que chamamos de “crítica” é um questionamento sobre as incoerências e contradições da prática educacional a partir das formas como pensamos o mundo/realidade, ou, do que declaramos que seja oficialmente nos projetos político pedagógicos.

Apesar de cientes da precariedade do tempo possível para tais reflexões, entendemos e esperamos que seja o estopim para a criação de um contexto problematizador das práticas de planejamento a que nossos alunos serão defrontados em suas carreiras profissionais. Com ele pretendemos colocar nossos alunos, alguns já professores, em uma posição desconfortável frente à “vulgata” (CHERVEL, 1990) deixada como “herança” para a disciplina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido partimos do pressuposto de que a organização e a manutenção de um sistema educacional formal se dão em função de intencionalidades que, apesar de se alterarem historicamente, são um ponto de referência indispensável a qualquer proposta de planejamento.

Vislumbrar tais ideais é fundamental para traçar um roteiro que permita direcionar a formação educacional, tanto dos alunos da educação básica quanto dos alunos de graduação com os quais desenvolvemos essas práticas. A abordagem interdisciplinar como proposta de planejamento consiste em uma estratégia lançada com vistas no desenvolvimento das competências profissionais que consideramos indispensáveis em nossos alunos.

Não propomos uma “metodologia interdisciplinar”, mas pensar a prática docente sob uma perspectiva integral, ou seja, a relevância das disciplinas em si não diminui a importância e a necessidade de conceber a realidade em sua multiplicidade de dimensões articuladas.

Nesse sentido destacamos os dois aspectos fundamentais em nossas reflexões: a interdisciplinaridade emerge como uma consequência da forma como pensamos a realidade e a organização do trabalho docente. Por outro lado a interdisciplinaridade se revela como uma necessidade, considerando o contexto histórico/paradigmático em que as práticas educacionais e o trabalho docente se desenvolvem na educação básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AGUIAR, M. M. de. **Seleção de conteúdos e organização do trabalho docente**: reflexões sobre a prática e suas consequências no ensino de Geografia. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, Nº 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LEITE, S. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun. 1993. p. 23-29.

LIBÂNEO, J. C. Os conteúdos Escolares e sua Dimensão Crítico-social. **Revista da ANDE**. São Paulo, nº 11, p. 5-13, 1986.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento de Ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (*et al*). **Repensando a Didática**. 9º Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

VLACH, V. R. F. Da ideologia no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Educação e Filosofia**. Uberlândia. 1(1), jul/dez. 1986. p. 35-44.

_____. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**, 2 – o ensino de Geografia em questão e outros temas. AGB: Ed. Marco zero, 1987, p. 43 – 58.