

## INTERDISCIPLINARIDADE: AS PRÁTICAS POSSÍVEIS[1]

Luiza Helena Oliveira da Silva[2]  
Francisco Neto Pereira Pinto[3]

*Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.*

*Edgar Morin, A cabeça bem feita*

### Resumo

Este trabalho põe em confronto dizeres sobre a interdisciplinaridade na escola. De um lado, encontram-se as conceitualizações expressas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999), documentos que preconizam a necessidade de um ensino interdisciplinar; de outro, situa-se a fala de professores que têm nas mãos o desafio de um ensino não compartimentalizado e que expressam os sentidos que atribuem à interdisciplinaridade a partir da prática docente. Como pretendemos mostrar, se podem ser identificados equívocos e desvios que impedem a consecução de efetivas experiências interdisciplinares, é necessário que se compreendam algumas interdições advindas do próprio universo escolar, seja pelo modo de divisão do trabalho, seja pela interdição ao diálogo e trabalho compartilhado pelos professores. Como fundamentação teórica, valemo-nos de trabalhos de educadores que discutem a interdisciplinaridade e de reflexões sobre o dizer trazidas pela Análise do Discurso de linha francesa (AD).

**Palavras-chave:** ensino interdisciplinar; discurso; Parâmetros Curriculares Nacionais

### Abstract

This work puts in confrontation saying about interdisciplinarity in school. In one side, there are the conceptualizations expressed in the Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999), documents that advocate the necessity of a interdisciplinar education; in other side, is located the speech of teachers that have in the hands the challenge of an education not compartmentalized and who express the meanings that attach to interdisciplinarity from the teaching practice. As we pretend to show, if can be identified misunderstandings and deviations that stops the achievement of effective interdisciplinarity experiences, it's necessary that be understood some barriers resulting from the scholar universe, be by the division way of work, be by the barrier to dialogue and shared work by the teachers. As theoretic grounding, we used works of educators who discuss the interdisciplinarity and reflections about the saying brought by the Discourse Analysis with french bias.

**Keywords:** Interdisciplinary education; discourse; Parâmetros Curriculares Nacionais

### Introdução

Em um dos capítulos de seu livro “Nós dizemos não”, o escritor Eduardo Galeano cita uma conhecida fábula. Segundo esta, três cegos encontram-se certo dia diante de um elefante. O primeiro apalpa a cauda do animal e conclui tratar-se de uma corda. O segundo, acariciando as patas, declara que o objeto à frente seria uma coluna. O terceiro, apoiando-se no corpo do elefante, opina tratar-se de uma parede. Terminada a narrativa, o escritor uruguaio define qual seria a moral a ser dela subtraída:

*Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvínculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeças seja armado. (GALEANO, 1990)*

Há certamente outras leituras possíveis para essa historieta, determinando distintos ensinamentos e possibilidades de compreensão, mas, para os propósitos de nosso trabalho de pensar a práxis educativa, valemo-nos da perspectiva de Galeano. Conforme o autor, há uma tradição escolar que se vale da fragmentação e da compartimentalização, incidindo sobre o modo como interpretamos o mundo. De acordo com essa tradição, que encontra suas raízes no próprio modo como se compreendeu o fazer científico nos últimos séculos, para apreender um objeto é necessário dividi-lo em partes, o que em certos casos vai resultar que o quebra-cabeças nem sempre seja passível de reconstituição, que a totalidade nem sempre possa ser reconquistada, nem que se levem em conta as relações entre os elementos dessa totalidade. Perde-se o todo, na atenção ao detalhe, ao que é particular. Galeano atribui essa perspectiva de fragmentação aos interesses dos grupos dominantes: dividir é impossibilitar o acesso ao conhecimento na sua complexidade, capaz de gerar uma mobilização que pode pôr em risco as estruturas de poder. Confirmando a direção do autor uruguaio, vemos o quanto o modo de produção capitalista se beneficiou da fragmentação no processo produtivo e, assim, a produtividade estaria de mãos dadas com a alienação do trabalhador, que executa mecanicamente repetidas tarefas, sem que seja capaz de apreender ou experimentar diferentes etapas da produção. Enclausurado nas dimensões de um ofício mecânico, reduzido em sua capacidade de criação, mobilização e contestação, o trabalhador seria desqualificado da condição de sujeito e, portanto, incapaz de reagir, organizar-se, questionar a ordem estabelecida.

A esse tipo de ciência e a esse tipo de trabalho correspondeu um modelo de escolarização, que vai resultar na divisão das disciplinas estanques que organizam o currículo tradicional. A reconstituição da totalidade<sup>[4]</sup> se daria como produto do esforço individual do sujeito aluno que, após ter tido acesso ao saber fragmentado, deveria empreender o esforço de reorganizá-lo, estabelecendo as relações entre os diversos modos de saber oferecidos nas aulas, o que certamente não é tarefa fácil para quem aprendeu a ver e pensar por partes, sem que lhe fosse exigido e estimulado anteriormente semelhante exercício.

A fragmentação tem sua história. Nos mundos clássico e medieval, os pesquisadores não estavam muito preocupados em estabelecer limites significativos entre os vários conhecimentos disponíveis à época (LEIS, 2005, p. 3). É com a consolidação das primeiras universidades, organizações de cursos e o surgimento de novas carreiras, que as disciplinas passam a ser relacionadas com as estruturas organizacionais e administrativas das universidades. A expansão das universidades favorece, então, a formação de disciplinas (PAVIANI, 2008, p. 31) que envolve não apenas critérios epistemológicos, mas também políticos (PAVIANI, 2008, p. 37).

Disciplina, nesse sentido, pode ser definida como “arranjos lógicos e político-administrativos que atendem padrões de racionalidade de uma dada ordem histórica” (PAVIANI, 2008, p. 28) que, como bem observou Eco (2005, p. 5), estabelece “modelos” que podem “servir de parâmetros capazes de sancionar a inclusão ou exclusão de vários tipos de estudos” no âmbito da disciplina. Se assim for, não é de admirar que, como observa Héctor Leis (2005, p. 4), nos chamados departamentos, “os pesquisadores se entrincheiram nas suas especialidades ou sub-especialidades, compartilhando seus conhecimentos apenas no interior de um círculo próximo e restrito”.

O advento do arranjo disciplinar trouxe consigo a fragmentação de conhecimento e a especialização que perde de vista “a visão do todo” (PAVIANI, 2008, p. 14). Se, como diz Michel Foucault (1996:36), a “disciplina é um princípio de controle de produção de discurso” e que “ela precisa se dirigir a um plano de objetos determinados” (PAVIANI, 2008, p. 32), pode-se dizer que as disciplinas engessam-se em seus limites fixos, bem como seus pesquisadores e/ou professores, uma vez que estes precisam falar a partir de um lugar institucional, enclausurando, assim, seus “objetos” de pesquisas e/ou

ensino, tolhendo-lhes a complexidade.

Ocorre, contudo, que tanto ciência e mundo do trabalho se reconfiguram na contemporaneidade, exigindo-se agora da escola um novo perfil de sujeito do saber. As novas habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da ciência e para as complexidades do mundo do trabalho e da produção não mais se compatibilizam com a manutenção do velho modelo de escola, que tão bem serviu aos propósitos estabelecidos em momentos anteriores.

Ensinar, então, segundo uma perspectiva interdisciplinar e, portanto, tendo em vista trabalhar com objetos complexos, envolve, no mínimo, sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas; pois é aí que reside o múltiplo e com ele o poder criador do não previsível ou, no dizer de Gilles Deleuze e Felix Guattari (2006, p. 33) de “todo tipo de devires”. Não obstante, necessário aí se faz o rigor, inerente ao ensino sério e comprometido; livre, contudo, da clausura limitante da fixidez disciplinar.

Essa relação entre exigências produtivas e reformulação da escola se materializa nos documentos do MEC com vistas ao esforço de uma orientação para a interdisciplinaridade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (lembrando-se que nessa etapa se acentuam as reflexões relativas à inserção dos alunos no mercado de trabalho) ou ainda nas diretrizes e pareceres relativos à educação profissional e tecnológica no âmbito da graduação. Veja-se, por exemplo, que a interdisciplinaridade, ao lado da atenção à flexibilização, contextualização e atualização permanente de conteúdos e currículos, define-se como um dos princípios gerais enunciados pela LDB, reiterados por tais diretrizes para cursos tecnólogos, que, embora sejam cursos em nível superior, têm como uma de suas especificidades um diálogo mais pragmático com as forças produtivas do mercado de trabalho:

Tal organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integralmente no desempenho profissional. Assim, somente se justifica o desenvolvimento de um dado conteúdo quando este contribui diretamente para o desenvolvimento de uma competência profissional.

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 2002, p. 30).

Como se pode ver, ao lado da discussão em torno da concepção de disciplina como “recorte do conhecimento” tendo em vista a transposição didática do saber científico, o documento acena para a necessidade de uma organização curricular que privilegie a interdisciplinaridade, uma vez que os saberes exigidos pelo mundo do trabalho não coadunam com a fragmentação do conhecimento correspondente à organização estanque de disciplinas que não dialogam entre si.

Presente como orientação e princípio nos documentos oficiais e nos textos dos projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade, entretanto, continua, por uma série de razões, como uma meta ainda distante de ser alcançada, como um fazer que se almeja, mas que ainda carece de encontrar caminhos para sua efetiva consecução.

Este trabalho discute os conceitos de interdisciplinaridade atualizados em documentos do MEC e algumas das práticas decorrentes da proposta interdisciplinar, mais especificamente considerando o ensino de língua e literatura. Selecionamos para nossas reflexões os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998) e Médio (1999) e as Orientações Curriculares Nacionais (2006), considerando o papel norteador sobre a prática docente que esses documentos exercem na educação básica. Inicialmente, registramos a ocorrência dos termos

interdisciplinar/interdisciplinaridade nesses documentos visando a identificar os sentidos a eles atribuídos e o que neles se concebe como fazer interdisciplinar. Num segundo momento, discutimos o modo como a interdisciplinaridade ganha corpo nas práticas escolares a partir do discurso dos professores.

Além da análise dos documentos acima relacionados, a pesquisa conta com entrevistas realizadas junto a professores de uma escola pública municipal do município de Araguaína, norte do Tocantins, diários de campo e relatórios de estágio produzidos por docentes em formação, acadêmicos do curso de Letras da UFT – Universidade Federal do Tocantins, envolvidos na pesquisa nos anos de 2007-2008[5].

Pelo caráter etnográfico, pretendemos “descrever e interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula por exemplo), os resultados de suas interações”, isto é, considerar “o conjunto de entendimentos e de conhecimento entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo” (WIELEWICKI, 2001). Aliada à perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) francesa, o que se analisa, nesse caso, é o confronto ou as convergências entre discursos sobre a interdisciplinaridade: o que parte dos órgãos oficiais frente ao que é produzido pelos docentes efetivamente envolvidos com a prática, mediante a enunciação de seus entendimentos e crenças.

O Tocantins é um dos Estados brasileiros que apresentam os índices mais negativos em relação à qualidade da educação segundo indicadores nacionais. Em avaliações externas como a do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vem se situando nos últimos anos entre as regiões que alcançam os piores resultados. Sem pretender alcançar status de “salvadores” ou de pesquisadores distantes em sua objetividade e neutralidade, a pesquisa se encaminha para a reflexão em termo de questões que são comuns à universidade e à escola pública. Dentro das perspectivas teóricas assumidas, buscamos rigor e objetividade, certos, contudo, da possível provisoriedade das certezas e conclusões a que chegaremos.

Finalmente, as questões a que nos propomos em relação à interdisciplinaridade são: trata-se, afinal, de uma prática possível? Que práticas interdisciplinares a escola declara como (im)possíveis?

## **1 – A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

Existe uma única ocorrência para o termo interdisciplinar nos PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCNLP, 1998). A ocorrência remete aos temas transversais e às articulações passíveis de serem estabelecidas por essa disciplina:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos. (PCN, 1998, p. 40-41)

Os temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) responderiam em parte a uma nova proposta de reorganização dos conhecimentos, mediante necessidades e interesses da atualidade. Sem se instalarem como disciplinas a somar ao currículo, incidindo ainda mais na compartimentalização, essas temáticas deveriam atravessar os conteúdos das várias disciplinas, impregnando-as. Conforme Moreno (1997), as disciplinas tradicionais da escola respondem aos problemas que foram ao longo dos séculos se assentando como fontes legítimas de preocupação das ciências e da filosofia e que, portanto, hoje devem ser revistas diante de novas urgências e distintos modos de pensar, considerando que aquilo que no passado foi tornado objeto de investigação científica correspondeu a modos históricos de conceber e recortar a realidade, não dissociados, portanto, de relações históricas de poder. Nesse sentido, os temas transversais remetem a novos problemas, a novos recortes, privilegiando aspectos que até então não foram privilegiados como objeto de reflexão:

Não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permite melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica. (MORENO, 1997, p. 35-36)

Para a autora, os temas transversais, refletindo novos conteúdos que mobilizam a atenção das ciências e da escola, favoreceriam ainda um outro arranjo para o conhecimento escolar, re-significando-o, mobilizando-o para novas configurações, mais atentas para as habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo.

Ao remeter à interdisciplinaridade, os PCNLP apontam para as relações privilegiadas que a Língua Portuguesa pode estabelecer com os temas transversais, ao proporcionar ao aluno conhecimentos lingüísticos, discursivos e pragmáticos que o capacitem para enunciar seus pontos de vista sobre as diferentes temáticas, ler e compreender textos. Ao mesmo tempo, o que se propõe é que na abordagem desses temas sejam garantidas a liberdade de expressão e a convivência com distintas posições ideológicas, isto é, que ao conhecimento da língua se associe o exercício efetivo da democracia (1998, p. 40).

Ao discutir essas articulações entre as áreas de conhecimento, o documento apressa-se em rejeitar a redução da abordagem da língua a uma perspectiva instrumental. Nesse caso, o documento aponta não apenas para uma compreensão equivocada acerca do lugar da língua nos projetos com pretensões interdisciplinares como ainda evidencia que a contribuição da disciplina para esses projetos parte daquilo que constitui suas especificidades: aí se encontram as reflexões sobre as condições de produção dos textos, a identificação das marcas da enunciação no enunciado, a recuperação das relações intertextuais, ou seja, nos projetos interdisciplinares os conhecimentos de língua portuguesa têm um papel distinto e expressivo, não se confundindo com o olhar que as demais disciplinas lançam sobre o texto. As especificidades dos saberes sobre a linguagem não se apaga, pois, no confronto com os saberes advindos de outras áreas de conhecimento. Muito pelo contrário, contribui decisivamente no esforço de apreensão dos textos enquanto produtos históricos e sociais. A citação alerta, ainda, para o fato de que o trabalho com a linguagem não é exclusivo desta, o que indica a necessidade de que seja também objeto de atenção por docentes de outras áreas.

A ocorrência solitária do termo interdisciplinar no documento relativo à Língua Portuguesa,

porém, vai denunciando o que um certo descompasso entre um *dever fazer* e um *como fazer o que se deve*. Como ocorre com os PCNEM, que discutiremos a seguir, as discussões sobre a interdisciplinaridade são registradas de modo mais enfático no nível dos fundamentos legais, das orientações teóricas que introduzem as discussões da área, mas pouco presentes nos documentos específicos que buscam se aproximar mais das orientações pedagógicas para a sala de aula.

Nos PCNLP, há uma preocupação em definir como se dará a seleção dos textos que serão objeto de estudo, a organização didática a partir de gêneros textuais, as atividades de produção e reescrita dos textos, o trabalho com a oralidade, partindo de uma concepção de linguagem na perspectiva sócio-interativa etc., mas dessas questões todas fica de certo modo apartada a problemática da interdisciplinaridade. Esta, como podemos constatar, se encontra unicamente orientada para os temas transversais, sem haver indicações para um diálogo mais efetivo com as disciplinas tradicionais do currículo. Como essa ausência é preenchida pelo professor na escola?

Se tomarmos esse posicionamento numa perspectiva discursiva, no ponto em que o fazer discursivo nos remete a práticas, então perceberemos que a concepção de interdisciplinaridade acima esboçada tem a ver com aquele tipo de prática que toma a interdisciplinaridade por alvo e não como processo. A atenção, como se percebe, recai sobre o objeto alvo do fazer interdisciplinar e não no processo de produção de conhecimento, que neste caso, não parece precisar de um objeto em específico, podendo ser, nesse caso, qualquer um.

Assim, não há nenhuma necessidade de que apenas os temas transversais sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar e, depois, mesmo que eles não se constituam como objetos de disciplinas específicas, não significa que dialoguem com a disciplina “x” ou “y” interdisciplinarmente. Como declara Borges Teixeira (2007, p. 67), “o que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade”.

Dessa forma, desnecessária é a busca por este ou aquele conteúdo que melhor se adeque a atividades que tenha por meta serem interdisciplinares. Ao cabo, é o próprio fazer que denuncia a presença da interdisciplinaridade neste ou naquele fazer. Não fica difícil perceber então que quando desajustado o enfoque a interdisciplinaridade “pode torna-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma” (TEIXEIRA, 2007, p. 59).

## **2 – Interdisciplinaridade nos PCNEM**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 1999), a interdisciplinaridade se faz de modo mais presente que no documento do Ensino Fundamental equivalente, sobretudo num primeiro momento.

A primeira parte apresenta as bases legais para o que então se define como um novo Ensino Médio, pela apresentação de um novo perfil de currículo (1999, p.13) mediante o que é preconizado pela Lei 9.394/96 (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM). Conforme texto da apresentação, assinado pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica, Rui Leite Berger Filho, a contextualização e a interdisciplinaridade seriam as linhas mestras a orientar essa proposta de mudança:

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (1999, p. 13)

Abaixo apresentamos uma tabela com algumas das ocorrências dos termos interdisciplinar/interdisciplinaridade, que vão elucidando o que estes são concebidos:

O que é / Para quê	O que não é
“utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou aprender determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (p. 34-36) “tem uma visão instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos” (p. 36) “deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência” (p. 36) “A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem a necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos” (p. 88)	“não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes” (p. 34) “deve ir além da mera justaposição de disciplinas” (p. 88) “evitar a diluição em generalidades” (p. 88) “não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade” (p. 89)

Conforme as indicações acima, a interdisciplinaridade tem um “visão instrumental”, sendo exigida diante da necessidade de compreensão de um dado problema complexo, provocado pela própria natureza do objeto de estudo (PAVIANI, 2008, p. 16). Não é justificada, portanto, senão por uma urgência do que se toma por objeto, urgência sentida pelos “sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem”. Não se trata de modismo pedagógico, de uma determinação dos órgãos reguladores da educação, mas de um modo de lidar com o conhecimento, seja do ponto de vista da ciência, seja do ponto de vista da sua abordagem na escola.

Ao mesmo tempo em que diz o que é, os PCNEM se apressam em evitar alguns equívocos: a mera justaposição de disciplinas (que caracterizaria a multidisciplinaridade), o de que envolva necessariamente a criação de novas disciplinas[6] ou a diluição das disciplinas em generalidades.

No capítulo destinado à área Conhecimentos de Língua Portuguesa, os termos interdisciplinar/interdisciplinaridade comparecem em menor proporção que nos documentos introdutórios. São apenas 4 referências, ressaltando-se, contudo, uma presença mais efetiva se consideramos a extensão do texto, bem mais sucinto que o da área de Língua Portuguesa relativo ao Ensino Fundamental.

A discussão sobre interdisciplinaridade surge já no primeiro parágrafo, justificando a organização de um eixo interdisciplinar, o que irá apontar para uma primeira orientação não compartimentalizada dessa área de conhecimento: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (PCNEM, 1999, p. 137). Aí já se anuncia a necessidade de encaminhar as reflexões a partir dos usos sociais, como também indica a filiação à concepção sócio-interativa de língua, ancorando-se, de modo não explícito por citações, em teóricos como Bakhtin[7].

No parágrafo seguinte, uma outra orientação contrária à fragmentação consiste na negação da divisão entre estudos de gramática, literatura e redação. Essa segmentação corresponderia ao que o documento entende como resultado da dicotomização da disciplina em Língua e Literatura pela LDB 5692/71. Contrários a essa segmentação, os PCNEM vão estabelecer que esses estudos sejam todos contemplados na área de Língua Portuguesa, o que se reflete no documento, que não secciona o capítulo na discussão dessas temáticas:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (PCNEM, 1999, p. 144)

Linguagem, literatura e produção textual são aí contemplados a partir da eleição de alguns princípios gerais, deixando clara a proposta de ruptura com algumas práticas relativas a essas áreas: o texto deve ser a unidade básica da linguagem verbal; os conteúdos compreendidos como tradicionais (estudo de gramática e da história da literatura) são deslocados para um segundo plano; a gramática deve ser vista como estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos, afastando-se da ênfase até então dada à nomenclatura gramatical; a literatura passará a integrar a área de leitura (PCNEM, 1999, p. 139). Num texto sucinto (10 páginas), que busca fazer convergir o que até então era apresentado separadamente, muitos aspectos são superficialmente abordados, principalmente no que diz respeito à literatura. Essa superficialidade e generalização vai motivar que, em 2006, alguns aspectos sejam reconsiderados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006, p. 49).

A tradução nas escolas dessa perspectiva interdisciplinar assumida em 1999 resultou em alguns equívocos, como o de que na leitura do texto literário sejam desconsideradas suas especificidades. Como se inseriam na área de leitura e esta seria organizada a partir dos gêneros textuais – devendo a escola privilegiar os gêneros mais valorizados socialmente –, os textos literários em muitos casos passaram a ser lidos a partir de uma orientação puramente lingüística. Se antes o texto literário podia comparecer nas aulas de Língua Portuguesa como pretexto para ensino de nomenclatura gramatical, agora o texto de literatura necessariamente vai comparecer nessa aula, mas disputando espaço com outros gêneros, sendo sua leitura orientada por atividades como a identificação de elementos de coesão e coerência ou a progressão textual, questões que interessam às reflexões sobre a textualidade, mas bem pouco podem contribuir para a formação do leitor literário. Não é incomum ainda que a literatura seja de todo suprimida da sala de aula. Conforme dados colhidos em entrevista informal junto a professora que atua na Diretoria Regional do Ensino de Araguaína, não há um trabalho sistemático com relação à literatura nas escolas públicas tocantinenses. Os conteúdos ministrados seguem as propostas dos livros didáticos e o ensino de literatura fica a depender do professor: aqueles que apreciam a literatura destinam-lhe atenção especial, mas grande parte dos docentes centra o tempo das aulas no ensino da língua/redação.

Assim, a orientação de uma proposição interdisciplinar vai sofrer as conseqüências de uma leitura simplificadora, que, em última instância, vai encontrar suas causas em modelos de educação que se voltam para aspectos mais pragmáticos, vinculados ao mercado de trabalho e a uma sociedade que privilegia a técnica em detrimento da arte e de valores humanistas (OCM, 2006).

Uma outra menção à interdisciplinaridade nos PCNEM remete à carga horária da disciplina, preconizando que as unidades escolares terão autonomia para sua definição, tomando como critérios “os objetivos da escola e a da aprendizagem interdisciplinar” (1999, p. 138). Seguem-se a essa orientação referências aos objetivos previstos na LDB e em Parecer do CNE[8], mas não é retomada a discussão sobre em que constituiria essa “aprendizagem interdisciplinar”. O termo só ressurge ao final do documento, quando se discute a leitura:

Relacionar os discursos com contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano. Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugar-lo. (...)  
Dirão muitos que esse não é trabalho só para o professor de Português. Sem dúvida, esse é



um trabalho de todas as disciplinas, mas pode ser a Língua Portuguesa o carro-chefe de tais discussões. A interdisciplinaridade pode começar por aí e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento da intertextualidade. (PCNEM, 1999, p. 140).

A interdisciplinaridade aí se justifica mediante a complexidade do que se pretende compreender, considerando que o texto porte articular-se mediante relações não explícitas, que vai remeter a estratégias e finalidades diversas, que atualiza ideologias, ou seja, para a construção de sentidos vão ser demandados pelo aluno conhecimentos que extrapolam a especificidades da disciplina[9]. Ressaltamos, contudo, que a intertextualidade pode confundir-se com um fim, e não como um meio para compreender o modo de constituição dos textos, as implicações estabelecidas pelos distintos modos de alusão e chegar à percepção da “diversidade do pensamento humano”. Também se deve lembrar que nem todos os textos dialogam explicitamente com outros (o que caracteriza a intertextualidade), embora todo texto atualize discursos que remetem a outros (o que define a interdiscursividade) e que os efeitos de sentido produzidos decorrem desse modo de relação.

Como pretendemos discorrer, a interdisciplinaridade aparece de modo mais incisivo e decisivo nos PCNEM, ao pretender restituir o que fora fragmentado (língua, literatura e redação) e ao explicitar que, para a compreensão dos textos – numa proposta que ultrapasse a dimensão da decodificação de elementos imediatamente explícitos –, outras disciplinas compareçam. Da mesma forma, fica subentendido que nas demais disciplinas estejam presentes os conhecimentos advindos dos estudos da linguagem, problematizando o que se diz e o como se diz, pressupondo-se que nenhum texto/discurso é inocente.

Considerando que os documentos analisados têm um papel crucial na orientação da prática pedagógica, a questão é: como os conceitos nele expressos se traduzem na escola? Analisaremos, nesse momento, algumas dessas traduções.

### **3 – A interdisciplinaridade na escola**

Partindo dos documentos que visam a nortear o fazer pedagógico, constituindo-se pois como uma orientação para um *dever fazer*, vamos agora analisar o fazer que é enunciado na fala de sujeitos efetivamente envolvidos com as práticas escolares. Nossas reflexões nesse momento se voltam para a fala dos professores em relação às práticas que definem como interdisciplinares, tomando como pressuposto que, embora também discursos, discursivizam o que vão desenvolvendo, as condições em que o fazem, os limites que dão contorno ao que se efetiva no universo escolar. Não consideramos, nesse caso, o dizer como verdadeiro ou falso – segundo a tradição da lógica – ou ainda como capaz de reproduzir de modo transparente o que o sujeito efetivamente quer comunicar, subjetiva ou objetivamente reproduzindo sua prática.

Tomando como perspectiva teórica a análise do discurso (AD) francesa, consideramos linguagem se caracteriza por uma opacidade (ORLANDI, 1999). Assim, não há possibilidade de esgotarmos os sentidos últimos e literais do que é dito, até porque a linguagem não é “nem precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (ORLANDI, 1996, p. 20), não possuindo um centro, mas “só margens”, que vão produzir “derivas de interpretação”. O enunciador, aquele que toma a palavra, uma vez atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, não controla os efeitos do que diz e, nesse caso, o equívoco deixa de ser compreendido como um desvio à norma, sendo então considerado justamente como “o que se deve esperar” (POSSENTI, 2005, p. 362).

Uma vez que toda leitura, como a enunciação, também instaura sentidos, a análise aqui realizada constitui-se como um gesto de leitura e, portanto, situada ela também dentro de limites e determinações. Por isso mesmo, não pretendemos que o que é aí dito corresponda à realidade da escola

situada numa certa localidade e o correspondente ensino aí ministrado, até porque não há como se poder dizer o que é a realidade senão pelo que a linguagem, o discurso e os sujeitos constroem como tal. Como discurso, como efeitos produzidos na/pela linguagem, o que temos para investigação são sentidos enunciados, que vão apontando como os sujeitos envolvidos com a educação fazem significar a sua prática, como ainda para sentidos que são lidos ou silenciados, mediante determinados recortes do dizer.

Tomamos para tal entrevistas com três professores de uma escola da rede pública municipal de Araguaína, que atende ao Ensino Fundamental, situada em bairro de periferia. Omitimos os nomes dos docentes, identificados aqui como professores A, B e C.

A questão inicial que ressaltamos diz respeito à enunciação das carências que envolvem a escola, que corresponderia metonimicamente ao lugar onde se situa e aos sujeitos que ela atende. Pela lógica que parece reger as políticas públicas para a educação, para as comunidades economicamente mais pobres, a escola correspondente é também a que mais vai sofrer com a falta de infraestrutura e recursos, revelando a precariedade das condições de ensino para aqueles que da escola mais necessitam de atenção.

#### Fragmento 1

Na verdade, o perfil dos nossos alunos... eles são alunos de comunidade bem carente, os alunos que os pais têm dificuldade financeira, em geral. A minoria são alunos onde os pais acompanham. Mas são crianças mais desenvolvidas que os pais acompanham. Tem crianças que a gente fica até sem saber o que fazer por eles serem tão carentes. A gente tem exemplos de crianças que usam a escola como uma forma de se alimentar. (professor A)

#### Fragmento 2

Nós temos cartolina, a escola dispõe de régua, esses materiais que temos aqui. E para o conteúdo temos o livro didático. Agora, falta mais, né? Falta computador. Seria ideal, disponível para elaborar provas, para produzir. Nós não temos isso aí. (professor B)

#### Fragmento 3

A escola não tem biblioteca, não tem internet. (...) A escola falta jornal, revista. A escola não tem assinatura de jornal, de revista, não tem internet, não tem como passar pros alunos. Esse é o problema maior. (...) A escola não tem copiadora. Nem sempre a gente tem disponível uma máquina para tirar cópia. (professor A)

#### Fragmento 4

Só [temos] televisão e vídeo. Não temos data-show, não temos computador. Não temos retroprojektor. (professor C)

No fragmento 1, o professor A apresenta o perfil dos alunos da escola e da comunidade. Aí temos ainda uma preocupação que transparece em todas as falas: a necessidade de que os pais acompanhem de perto o envolvimento dos filhos com a escola: os melhores resultados são os obtidos com os alunos cujos pais mais se comprometeriam com o processo. Esse dizer vai apontar para questões que extrapolam os muros da escola, remetendo para a complexidade da educação. A escola ancora-se no mundo, não se constituindo como uma realidade à parte e independente, alheia e indiferente a problemáticas sociais, históricas, econômicas e culturais. Daí também não poder resolver solitária e autonomamente a totalidade dos problema que nela repercutem.

Ao mesmo tempo, porém, esse dizer pode denunciar que o fracasso dos alunos não é assumido

pela escola, que dele se livra ao transpô-lo para o âmbito da família. Assim, a escola deixa de avaliar os possíveis equívocos de seus projetos e procedimentos ou encarar ainda a sua própria impotência para responder por tudo que lhe atribuem em relação ao sucesso ou ao fracasso escolar, encontrando imediatamente um outro “culpado”: a família “errada”[10]. Veja-se nesse sentido que, quando indagado acerca da percepção dos alunos sobre as relações entre saberes estabelecidas pelos projetos interdisciplinares, um professor vai responder fazendo alusão ao acompanhamento dos pais, isto é, aquilo que é da ordem do espaço da sala de aula, resultante do diálogo entre professor e aluno e dos encaminhamentos da proposta pedagógica, deixa de ser problematizado, responsabilizando-se outros sujeitos.

#### Fragmento 5

Pesquisador: Você percebe que os alunos fazem relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares? Exemplifique.

Professor: São poucos os pais que acompanham. Conta-se nos dedos né? No momento que a gente mais precisa, comunica, manda bilhete para que esteja acompanhando de perto. Geralmente os que aparecem é aqueles que não precisa. São os melhores alunos. (...)  
(Professor B)

A não correspondência entre pergunta e resposta aponta, assim, para uma espécie de fuga estratégica, sinalizando uma recusa em dar conta do que é da competência da escola, na especificidade das funções que lhe são inerentes.

Se partimos do pressuposto de que o silêncio significa e de que por meio dele também são produzidos sentidos, o enviesamento na resposta acaba por ser bastante eloqüente. Dizer é administrar sentidos; para se enunciar algo, apagam-se, necessariamente, outros enunciados possíveis, mas por uma série de motivos indesejáveis. Como explica Eni Orlandi: “quando o homem, em sua história, percebeu o silêncio como significação, criou a linguagem para retê-lo” (1993, p. 29). A linguagem é, assim, uma também tentativa de não dizer, de apagar, de fazer silenciar o que não deve/não pode ser dito.

Dessa forma, a não coincidência da resposta do professor à pergunta pode representar obstinação por parte do docente em trazer à tona questões que lhe parecem mais urgentes: as condições sociais que fariam fracassar seus esforços. Por outro lado, a recusa, a fuga, o enviesamento no modo de tentar driblar o questionamento ficam aí significando uma incapacidade de dar conta da interdisciplinaridade por um não saber o que dizer, um não saber como dizer, ou ainda deixando transparecer um não saber reconhecer quando os alunos dão ou não mostras das relações que estabelecem entre as disciplinas, descuidando-se de considerar a própria formação fragmentária.

Nos fragmentos 2, 3 e 4, são trazidos elementos para compreensão das condições materiais em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva. As negativas pontuam as muitas ausências de recursos que interferem objetivamente na organização e condução das aulas. Diante de tantas ausências, do que dispõem professores e alunos? Dos materiais mais convencionais – cartolina, régua, livro didático. A relação desses materiais, cujos usos se encontram mais confundidos com as peculiaridades quase estritamente atribuídas à escola, revela os limites que a escola se vê objetivamente impedida de ultrapassar: o mundo dos jornais, das notícias, dos conhecimentos que chegam pelos livros (além dos didáticos) e pela internet fica além dos seus muros. Acresce-se a isso que a precariedade de elementos para instrução atinge não apenas os alunos, mas também aos docentes.

#### Fragmento 6

A parte da gente pesquisar a gente só tem o livro didático. A gente utiliza, e além dele a gente usa outros livros enviados para fazer escolha deles. (Professor A)

Fragmento 7

(...) o material que é trabalhado é mais o material humano. (...) Geralmente a gente costuma trabalhar em cima do GESTAR e do PRALER. Então a metodologia utilizada é a do GESTAR. Ela trabalha em cima da interdisciplinaridade. (Professor A)

No fragmento 6, temos reiterado o que já apontava há dez anos Coracini, em artigo referente à pesquisa realizada junto a docentes da escola pública do Estado de São Paulo: “Nessas escolas, o único material de consulta e leitura do professor, na disciplina que ministra, é(são) o(s) livro(s) didáticos” (CORACINI, 1999, p. 34). Conforme o fragmento, o professor *A* utiliza para sua “pesquisa” ora o próprio livro adotado para a sua disciplina, ora reforça sua consulta a outros livros didáticos que a escola recebeu para orientar o processo de avaliação e a escolha. O livro funciona, assim, conforme discutia Coracini, como uma espécie de “portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (1999, p. 34), uma vez que estes não encontram condições de contrapor as verdades dos livros a diferentes perspectivas, em graus mais complexos que os previstos para o aluno. Simplificação, restrição, descontextualização, fragmentação: que conseqüências esse modo de acesso ao conhecimento vai produzir à formação dos docentes e dos alunos? Tendo em vista relações tão precárias com o saber, é possível chegar à complexidade demandada por um fazer interdisciplinar?

No fragmento 7, encontramos a indicação de um material de apoio que vai subsidiar o trabalho docente, mediante programas de formação continuada em serviço dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nas séries iniciais do E. Fundamental, GESTAR (Programa de Gestão da Aprendizagem), e de alfabetizadores, PRALER (Programa de Apoio à Leitura e à Escrita), ambos implementados pelo MEC. Temos aqui documentos que orientam a prática pedagógica, centrando-se na perspectiva construtivista. Ambos se voltam para o “como ensinar”, mediante a opção de uma orientação teórica, que vê o aluno como *centro do processo de ensino-aprendizagem* (GESTAR, 2007).

Tanto pela referência aos livros didáticos como pela referência aos documentos de formação continuada, evidenciam-se os limites do material mobilizado pelo professor, como se a escola fosse um sistema que se auto-alimenta, numa espécie de circularidade, independente e indiferente ao que se produz na sua exterioridade. Restringe-se a abordagem teórica dos conhecimentos à precariedade e uni-direcionamento advindos do livro didático ou se restringem as reflexões relativas à problemática educacional à exclusividade do que é tematizado nos programas de capacitação.

Todas essas ausências e precariedades elencadas revelam como sujeitos envolvidos com o processo educacional percebem e dão sentido às condições de trabalho, questões muitas vezes subestimadas por políticas que se centram exclusivamente na mobilização da vontade e capacidade dos docentes. Estamos diante de sujeitos, mas também de condições que produzem seu assujeitamento e passividade, do que resultam discursos da impotência, do um *não poder* ou de um *não saber fazer*.

Essas condições materiais, que chegam à própria de organização do trabalho docente, reforçam a compartimentalização, na medida em que interdita o diálogo, o trabalho conjunto, impedindo a percepção e o enfrentamento de problemas comuns. Do mesmo modo, interferem na elaboração de projetos que pudessem ser coletivamente construídos e, desse modo, vão concretamente agir como forças contrárias à interdisciplinaridade.

Segundo os docentes entrevistados, o tempo de planejamento compartilhado fica restrito a ocasiões esporádicas, rigidamente previstas no calendário escolar:

Fragmento 8

Esses planejamentos são no início do ano, todos os professores voltam uma semana antes do início das aulas para planejar todas as temáticas do ano. E aí vem também o fluxo da Diretoria Regional de Ensino pra gente trabalhar no decorrer do ano, quais os conteúdos a gente deve trabalhar durante o ano letivo. (Professor A)

No fragmento 8, constrói-se uma imagem bastante desfavorável do ambiente escolar frente à prática pedagógica interdisciplinar, ficando em evidência a divisão social do trabalho no âmbito da escola. A divisão fragmenta o processo, dicotomizando o pensar e o fazer e, assim, o que deveria corresponder a uma opção teórico-metodológica dos docentes pode apenas se transformar no cumprimento de uma meta burocrática, muitas vezes acompanhada de arrojadas metas e suas quantificações, acentuando-se a assimetria entre os que decidem e os que executam: “merece destaque (...) a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder” (SEVERINO, 1995, p. 159). Essa lógica é reforçada no fragmento abaixo.

#### Fragmento 9

O conteúdo é planejado a partir da Secretaria, no início do ano eles mandam um currículo e baseado nisso a gente se organiza. Durante o ano, para cada bimestre a gente organiza, separa os conteúdos baseado em cada tópico desses. São temáticas. A gente trabalha em cima do que vem da secretaria. (...) (Professor B)

Depois da referida semana de planejamento anterior às aulas, não parecem acontecer momentos de troca ou discussão, e cada docente retorna para a sua sala de aula com o desafio solitário de atender às demandas da interdisciplinaridade. Esta, por sua vez, vai ser confundida com o trabalho solitário do docente, que, diante de um tema, vai tentar fazer convergir conhecimentos de várias disciplinas:

#### Fragmento 10

Às vezes você utiliza o tema, o texto numa determinada aula e o aluno aos poucos vai percebendo ou então, até com o auxílio do professor. De início, ele não sabe de que aula é. O aluno chega e pergunta para o professor que aula é, se é Português, é História, é Ciências e, às vezes, com um único tema, você aborda várias disciplinas. (Professor A)

Para Severino, não deve ser descartada a possibilidade de que um professor possa desenvolver um trabalho interdisciplinar solitariamente. Como esclarece o autor, o saber interdisciplinar pode se realizar “ainda que mediado pela ação singular e dispersa de indivíduos” (SEVERINO, 1995, p. 172). A visão de que a interdisciplinaridade se realiza apenas mediante o envolvimento de vários docentes em um mesmo empreendimento decorre do enfoque da chamada cultura científica brasileira que, conforme Leis, “privilegia as dimensões humanas e afetivas” (2005, p. 7).

No entanto, quer a poucas, quer a muitas mãos, o fazer interdisciplinar sempre corre o risco de cair na mera “justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos” (FRIGOTTO, 1995:47) ou ainda nas generalizações e simplificações, como parece sugerir o docente quando declara que “com um único tema, você aborda várias disciplinas”.

O objetivo não deve ser chamar à cena várias disciplinas. Como discutimos anteriormente, a interdisciplinaridade é um meio, não um fim. O que determina a urgência da presença de outras disciplinas é a natureza do objeto.

Depois do planejamento coletivo inicial, o único momento de reunião posterior coincide com a

chamada “culminância” do projeto, quando os alunos apresentam trabalhos e que serve para avaliação dos resultados obtidos, inclusive por parte da Secretaria de Educação que, eventualmente, indica um representante para avaliar os sucessos do ano letivo.

Fragmento 11

Toda a comunidade participa, primeiro dando idéias e depois vendo como vai acontecer durante o ano. Quando termina o bimestre tem a culminância, onde os alunos passam o que aprenderam.

A comunidade escolar é todos que integram a escola. Na verdade a comunidade não tá completa. Hoje, na verdade, é o corpo docente. Tá faltando a participação dos pais, como colaboradores, e dos alunos.

(Professor A)

No fragmento 11, o professor se preocupa em deixar transparecer que sabe como deve ser feito, isto é, que há um discurso para a escola que prevê a mobilização e a participação de toda a comunidade escolar na elaboração de projetos. Assim, se inicialmente diz que “toda a comunidade participa”, apressa-se em rever o que foi enunciado – “a comunidade não tá completa” e, portanto, estão faltando outros atores.

À falta de tempo para o trabalho conjunto e à não mobilização de todos os sujeitos envolvidos com a escola é acrescido o dado de que o planejamento segue uma direção pré-determinada – “eles mandam” – , restando ao professor apenas adequar-se – “baseado nisso a gente se organiza” – ao previsto nos documentos oriundos da Secretaria Municipal de Educação ou Diretoria Regional de Ensino (fragmentos 8, 9 e 12). Reforça-se, assim, a divisão do trabalho: de um lado situam-se os que pensam, decidem e têm o poder de determinar; de outro encontram-se os que executam e buscam meios para tornar possível o que foi alhures pensado e definido – nesse caso, os professores.

Fragmento 12

Esse ano, eu vou falar nesse ano, né? Esse ano esses temas já vieram da secretaria, da regional. Já vieram de lá. Aí, os coordenadores passam pra gente e a gente trabalha.  
(Professor C)

Dessa divisão entre definição de temas (o que vai ser problematizado nos projetos) e o planejamento das ações (como o tema vai ser desenvolvido) vai resultar num certo alheamento em relação aos próprios encaminhamentos do projeto, como vemos no fragmento abaixo.

Fragmento 13

Além da culminância, para expor o que os alunos aprenderam, tem a avaliação da secretaria. Na verdade, o projeto é dividido em etapas, bimestral, cada bimestre, a cada etapa, como se fosse a construção de um grande projeto. Assim, a gente avalia, tenta analisar como os alunos se saíram, se realmente teve algum mérito, se a gente conseguiu atingir algum ponto do projeto. Nos dias pedagógicos, também eles tocam nesses assuntos do projeto.  
(Professor A)

Apesar de dizer que os momentos de culminância servem para avaliar os alunos e o próprio desempenho docente - “se a gente conseguiu atingir algum ponto do projeto” – , o professor A ainda remete à avaliação pela Secretaria Municipal de Educação, que na ocasião especial aí comparece para sancionar os resultados da escola. Como é a Secretaria quem determina, também é ela quem parece dar a palavra final, de certo modo relativizando a avaliação dos que se acharam envolvidos na execução dos projetos.

A fala do docente revela a pouca atenção dada ao projeto durante o ano letivo: “Nos dias

pedagógicos também eles tocam nesses assuntos do projeto”. Sabemos, pois, que além da reunião de planejamento inicial, ao longo do ano, tematiza-se o assunto do projeto. Mas quem o faz? “Eles”. O emprego do pronome de terceira pessoa, em substituição ao uso do “a gente” (nós) – que vinha até então pontuando as frases – traduz o alheamento e a passividade. Os docentes saem da posição de sujeitos, ficando agora na condição de observadores/ouvintes: “eles tocam”. Se considerarmos ainda o verbo “tocar”, podemos entrever a superficialidade com que o tema é objeto de atenção nas tais reuniões pedagógicas. Assim, o projeto atende a uma demanda externa (da secretaria), é executado solitariamente, não é amplamente discutido por todos durante seu processo de desenvolvimento, mas os nele envolvidos (e silenciados no percurso) são avaliados (pela secretaria).

Finalmente, depois da atenção despendida às condições que objetivamente tornam possível ou impossível a execução de projetos interdisciplinares, vamos problematizar a compreensão dos docentes sobre o fazer interdisciplinar, trazendo para a discussão o modo como entendem e fazem ser a interdisciplinaridade no espaço escolar. Para isso, organizamos três tópicos, que discutem algumas especificidades retiradas das falas dos professores.

### 3.1 – Diferença

Para o professor A a interdisciplinaridade sinaliza para uma abordagem que rompe com a compartimentalização das aulas tradicionais, resultando em aulas percebidas pelos alunos como “diferentes”, “novas”, “mais divertidas e atraentes”.

#### Fragmento 14

Eu acredito que a interdisciplinaridade da forma que a gente pretende trabalhar é tentar conciliar várias disciplinas, trabalhar aulas diferenciadas, ou seja, onde pode debater vários temas, temas de um único assunto pode ser abordado. Exemplo: a gente pode usar um texto para trabalhar diversas disciplinas como português, história, geografia, ciências. Onde a gente objetiva a dar uma aula diferente, onde não vai sobrecarregar muito o aluno e a gente cai tentar também amenizar os problema que a gente tem na sala, porque o aluno acha aquela aula corriqueira, e diz, ah, hoje é aula de história, de matemática, de ciências, ou seja,  você trabalhar várias disciplinas sem que os alunos muitas vezes até perceba que você tá trabalhando. Você trabalha de forma diferente, onde o aluno vai gostar mais. É uma aula diferente, aulas novas, nova informação, o aluno tende a achar mais divertidas, mais atraentes. (Professor A)

Para esse professor, a interdisciplinaridade é construída ao buscar articulação de saberes (PAVIANI, 2008, p. 8), “conciliando disciplinas”. Essa conciliação, como as falas dos três entrevistados vão declarando, se dá pelo esforço individual, isto é, no tempo de suas aulas, o professor busca articular os saberes, tendo em vista as próprias demandas do tema abordado e seus conhecimentos (não existem momentos de efetivas partilhas e trocas). Como os temas parecem ser ancorados em questões que dizem respeito à realidade vivida pelos alunos (dengue, saúde, higiene etc.), menos abstratos e menos escolares, a novidade resulta em aulas que produzem maior interesse. A isso se acresce que os projetos devem produzir elementos para serem apresentados no dia da culminância, o que certamente acaba por exigir uma maior mobilização dos alunos, com tarefas em grupo como confecção de cartazes, produção de “comidas” e realização de ensaios, quebrando-se, pois, a rotina das aulas e dos conhecimentos estanques. Trata-se de um tema que recebe tratamento especial, que culmina num momento especial. Escapando a esse tratamento diferenciado, segue-se a rotina das demais aulas e dos demais temas, sem que o conhecimento produzido sobre a articulação dos saberes alcance outros momentos e espaços (SILVA, 2009).

### 3.2 – Contextualização

Nos fragmentos 15 e 16, vemos que o conceito de interdisciplinaridade é confundido com o de contextualização. A contextualização visa a dar significado ao conhecimento escolar, ao evocar áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas (PCNEM, 1999, p. 91), ou seja, o aluno dá significado ao que aprende na medida em que estabelece relações entre os conhecimentos trazidos pela escola e as situações que vivencia socialmente. Na contextualização, os conhecimentos escolares não se dissociam de seus interesses e de suas vivências; muito pelo contrário, ampliam sua compreensão, respondem aos dilemas socialmente enfrentados[11]. Como vemos nos referidos fragmentos, os exemplos fornecidos pelos professores não necessitam do olhar de outra disciplina para serem compreendidos – o que caracterizaria a interdisciplinaridade. O que se discute, então, é a aplicação, as razões práticas que motivariam o aluno a aprender, ou seja, a contextualização.

#### Fragmento 15

O conteúdo chama atenção para eles [os alunos] porque é mais dinâmico, uma coisa vivida no dia-a-dia. Então faz com que ele venha observar lá fora aquele aprendizado que ele vê lá fora ele pode aproveitar em sala de aula também. Por exemplo: porcentagem, muito trabalhada no comércio. Quando ele vai fazer uma compra tem um certo desconto. Quando às vezes atrasa alguma prestação, tem um certo juro em cima daquilo ali. Então é um conteúdo que eles gostam de trabalhar. É isso aí. (Professor B)

#### Fragmento 16

Porque, às vezes, a gente trabalha assim. É tipo assim... porcentagem. É, a gente faz estimativa tipo assim, de um caso acontecido, mas com a realidade do aluno. É mais com a realidade do aluno. (Professor C)

No fragmento 15, a contextualização traduz o conhecimento em “coisa vivida no dia-a-dia”. No 16, o professor busca relacionar os problemas da disciplina a “um caso acontecido com a realidade do aluno”. Contextualização e interdisciplinaridade são características que devem estar presentes no ensino, conforme orientação dos PCNEM (1999), mas não se confundem como conceitos. Por todas as questões que já relacionamos anteriormente, fica mais fácil ao professor, dentro dos limites de sua disciplina e de seus saberes, caminhar em direção à contextualização, a um ensino significativo. Mas para a interdisciplinaridade é necessário que outras disciplinas dialoguem, ainda que de modo não convergente e para isso são necessárias algumas condições, nem sempre presentes no universo escolar.

### 3.3 – Flexibilização

Para o professor C, a interdisciplinaridade aponta ainda para o que compreende como flexibilização:

#### Fragmento 17

É muito bom porque a gente alcança um nível de aprendizagem assim mais alto, entendeu? Porque, enquanto você tá falando de um assunto, aí surge outro. É flexível, eu gosto de trabalhar. (Professor C)

Nesse caso, a interdisciplinaridade é vista como um posicionamento flexível em relação ao tema abordado – este pode remeter a outros, havendo, portanto, uma maior liberdade na sua abordagem. Mas isso é interdisciplinaridade? Outras disciplinas compõem? Outras disciplinas se somam no exercício de compreensão do tema, do objeto de estudo?



## Conclusão

Como podemos analisar, a interdisciplinaridade surge nas falas dos docentes quando instigados a dela dar conta, mas não se relacionando às práticas que evocam. As práticas discursivizadas acenam para outros fazeres, distintos do que é preconizado como interdisciplinar por aqueles que se debruçam sobre esse fenômeno pedagógico e científico.

Assim, de um lado se situam as elaborações teóricas advindas da ciência e as proposições dos documentos que regem a educação; de outro, encontra-se o professor, que, ao remeter ao fazer interdisciplinar, pode apenas fazer ecoar sua incompreensão ou ainda as lacunas que impedem a existência de uma outra escola, de um outro modo de lidar com a produção do conhecimento. A interdisciplinaridade surge, pois, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado, como projeto de um fazer, mas não como prática efetiva que o dizer possa traduzir.

Essa distorção pode encontrar suas raízes na própria formação docente: quem aprendeu a “pensar por pedacinhos”, como nos diria Eduardo Galeano, pode ser capaz de fazer pensar e fazer ser o conhecimento de outra forma? Mas a responsabilidade pode ainda recair sobre as condições em que o professor executa sua tarefa: isolado e solitariamente, sem vivenciar situações coletivas de troca e aprendizado com os docentes das demais disciplinas, sendo reduzido a executor de projetos que são decididos em instâncias acima da escola, é possível ainda assim fazer ser diferente?

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Programa gestão da aprendizagem escolar*. Gestar I. Guia Geral. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico*. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CHAREAUDEU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2006.
- ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. Trad. de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cardoso de Souza. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 25-49.
- GALEANO, Eduardo. *Nós dizemos não*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.
- GESTAR
- LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. *Cadernos pesquisa interdisciplinar em ciências humanas*. Florianópolis, 07 jul. 2007. pp. 3 – 22.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et. al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand

do Brasil, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

POSSENTI, Sírio. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.

*Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico de interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.;

BIANCHETTI, L. (orgs). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Wagner R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista brasileira de lingüística aplicada*. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009.

SOARES, Magda B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, Evilázio F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis

Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2007, v. 1, p. 58-90.

WIELEWICKI, Vera H. G. . A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum* (UEM),

Maringá, v. 23, n. 1, p. 27-32, 2001.

[1] O presente trabalho é produto do projeto *Construção da interdisciplinaridade em contextos institucionais de formação*, coordenado pelo prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT), contando com financiamento do CNPq, processo 401127/2007-9.

[2] Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Desenvolve pesquisas nas áreas de semiótica, análise do discurso e ensino de leitura.

[3] Acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína.

[4] A metáfora do “quebra-cabeças” empregada por Galeano remete à noção de reconstituição de uma totalidade. Na perspectiva da interdisciplinaridade, porém, não há pretensão de se alcançar uma totalidade em relação ao conhecimento de um dado objeto, por maior que seja o resultado do esforço conjunto de diferentes disciplinas. À idéia de totalidade contrapomos a noção de complexidade.

[5] Agradecemos aqui as contribuições das alunas de iniciação científica do curso de Letras da UFT, *campus* de Araguaína, sobretudo na geração de dados: Geovana Dias Lima (PIBIC/CNPq); Nadizenilda Sobrinho Rêgo (PIBIC/CNPq); Élcia Tavares dos Santos (PIBIC/UFT) e Josefa Rodrigues dos Santos (voluntária).

[6] Para Olga Pombo, a interdisciplinaridade pode resultar em novas disciplinas – as “interdisciplinas”: “a interdisciplinaridade traduz-se na emergência de novas disciplinas, que são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas” (2006, p. 210). Nessa direção, temos disciplinas que surgem do entrecruzamento de várias outras, ou ainda das interciências (Cf. POMBO, 2006).

[7] Bakhtin é citado textualmente apenas no capítulo anterior, no qual é apresentado o eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Esse eixo compreende as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática (PCNEM, 1999, p. 125).

[8] Esse Parecer do Conselho Nacional de Educação não é identificado.

[9] Pela perspectiva teórica por nós assumida (AD), afastamo-nos da idéia de que os textos ilustrem ou retratem um dado contexto. A sociedade, a realidade, o contexto não preexistem como totalidade da qual a linguagem seria uma forma mais ou menos (im)perfeita de espelhamento.

[10] Fazemos aqui uma alusão ao raciocínio apresentado por Magda Soares (1995) em relação à “mãe errada” – justificativa apresentada por docentes para explicar o insucesso dos alunos oriundos das classes economicamente desfavorecidas nas aulas de língua materna, na medida em que se dispense um tratamento diferenciado e preconceituoso em relação às variedades lingüísticas.

[11] Reportamo-nos aqui à compreensão de contextualização atualizada nos PCNEM (1999). É importante, contudo, considerar outros sentidos atribuídos ao termo. Contextualizar é situar num dado contexto, que, em princípio, pode ser tudo o que cerca um dado elemento (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 127). Assim, num texto, o contexto pode ser reduzido a uma dimensão estrita (a cena enunciativa, os sujeitos que pelo texto estabelecem interlocução, a situação imediata) ou ampla (que remeteria à memória discursiva, ao interdiscurso, às relações intertextuais). Na abordagem da porcentagem – exemplo fornecido pelos professores *B* e *C* –, podemos considerar o contexto do aluno (que deve perceber como necessário um dado conhecimento para a vida prática), mas também podem ser consideradas as dinâmicas do mercado e a política de juros e seus impactos sociais, a inflação ou deflação, no quadro da economia nacional ou mundial, mecanismos que regem o lucro nas atividades comerciais. O aluno pode estender o que se aprende na escola ao que vivencia no dia-a-dia, como pode ser levado a compreender que as dinâmicas que regem a sociedade encontram explicações que ultrapassam os limites imediatos, remetendo a uma conjuntura bem mais ampla. Por isso mesmo, para a contextualização, pode ser demandado um exercício interdisciplinar. Veja-se, nesse sentido, o que defende Edgar Morin para quem uma revolução científica que surge nos anos XX vai gerar “grandes desdobramentos que levam a ligar, contextualizar e globalizar os saberes até então fragmentados e compartimentados, e que, daí em diante, permite articular as disciplinas umas às outras, de modo mais fecundo” (MORIN, 2008, p. 26).