

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

Marilda Pasqual Schneider*

Resumo

O texto focaliza o conceito de interdisciplinaridade presentificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica. O objetivo é verificar qual lógica embasa as indicações legais que tomam a interdisciplinaridade como um dos eixos da reforma curricular da formação docente. As análises realizadas em documentos com assinatura oficial assinalam recontextualizações hibridizadas do conceito nas indicações professadas. No entanto, a ênfase nos aspectos metodológicos da atividade interdisciplinar demarca uma adoção predominantemente instrumental do termo, consoante concepções norte-americanas anglófonas, favorecendo a sua utilização pela lógica do racionalismo pragmático-utilitário. As conclusões a que se chega evidenciam, de um lado, a necessidade de ampliação do diálogo sobre os conceitos de interdisciplinaridade difundidos no meio educacional de modo a se evitem banalizações na sua interpretação, e, de outro, a necessidade de aprofundamento, a partir de perspectivas críticas e reflexivas, nos estudos sobre as políticas curriculares para a formação de professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação dos Professores da Educação Básica.

The interdisciplinary organization in the formation's teacher curricular reform

Abstract

The text focuses the interdisciplinarity concept of the National Curricular Lines for the teachers' formation of the Basic Education. The objective is to verify which logic bases the curricular indications that take the interdisciplinary as one of the axles of the formation's teacher curricular reform. The analyses carried through in documents with official signature designate hybridized recontextualization of the concept in the professed indications. However, the marked methodologic character attributed to the term points instrumental adoption of the activity to interdisciplinarity, in the molds of studies North American (LENOIR; HASNI, 2004).

* Professora Doutora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Videira, Santa Catarina, Brasil.

Marilda P. Schneider

The advocated approach reduces the interdisciplinarity to its functional aspect, making to invigorate the pragmatic-utility logic. The carried through study it allows to evidence, of a side, the necessity to extend the dialogue on the concepts of interdisciplinarity spread out in the educational way in order and, of another one, the deepening necessity, from critical and reflexivities perspectives, in the analyses of the national curricular politics, in view of questioning speeches professed in the official field and intentions not disclosed in the maintenance of the the State central in the curricular questions.

Keywords: Interdisciplinarity. National curricular guidelines. Basic education teachers' formation.

Introdução

Preocupações e reflexões consentâneas à fragmentação entre as áreas de conhecimento e à sua hierarquização têm contribuído para que, contemporaneamente, estudiosos, educadores e pesquisadores enveredassem para o campo da interdisciplinaridade. Apesar de não advogar pelo fim da disciplinaridade, a compreensão da interdisciplinaridade permite ampliar a discussão sobre a complexa relação entre os novos objetos de estudo e as características da atividade docente em contextos contemporâneos.

Não obstante as incontestáveis relações entre o enfoque interdisciplinar e as questões da unidade do saber, esses temas não se confundem. De acordo com Santomé (1998, p. 46), “a conceitualização da interdisciplinaridade é uma questão típica do nosso século”. No Brasil, o termo teria sido introduzido no ano de 1976, por Hilton Japiassu, a partir de um congresso realizado em Nice, na França.

Mas o fato de sua conceituação constituir-se em acontecimento recente não significa que havia despreocupação com as relações entre as áreas do saber em épocas mais remotas. Consoante Santomé (1998), a organização do conhecimento pelo *trivium* e pelo *quadrivium*, no século XVI, é um exemplo ilustrativo da histórica inquietude científica com a parcelarização do conhecimento.

A despeito disso, é certo que a discussão sobre as questões implicadas no conceito de interdisciplinaridade é bem atual, sendo seu uso disseminado de forma bastante acentuada em diferentes países a partir das últimas três décadas do século XX. Por suas relações com a tradicional forma de organização curricular, predominantemente disciplinar, o tema suscita contendas no campo filosófico e educacional.

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

Sem a pretensão de promover um debate teórico ou ideológico-filosófico sobre esse conceito, neste trabalho analisamos como a perspectiva da atividade interdisciplinar é difundida e defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena.

Para dar conta da problemática, inicialmente ressaltamos três conceitos distintos da interdisciplinaridade tomando como referência estudos realizados por Lenoir e Hasni (2004), os quais apontam caminhos e finalidades diferenciados do termo em processos educativos e de formação de professores. Ainda que o recorte teórico adotado possa reduzir as possibilidades de análise e abrangência crítica do tema, entendemos que ele se apresenta adequado aos propósitos do estudo, qual seja, identificar a lógica que dá sustentação à interdisciplinaridade nas indicações legais que a tomam como um dos eixos da formação docente no contexto atual.

Com base nas três representações de interdisciplinaridade discutidas por Lenoir e Hasni, na segunda parte do trabalho procuramos analisar a noção de interdisciplinaridade contida na proposta curricular regulamentada pelo governo central por meio da publicação de DCNs. Fundamentados em Bernstein (1996), verificamos as recontextualizações produzidas na reforma da formação docente sobre o conceito bem como possíveis implicações da perspectiva adotada na profissionalização dos educadores e, por consequência, no processo ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Concordamos com aqueles que advogam não ser a interdisciplinaridade apenas uma alternativa ao histórico problema da fragmentação do conhecimento. De fato, atualmente ela se apresenta também como uma necessidade diante de novas questões que desafiam cientistas, estudiosos e profissionais nas mais variadas áreas do conhecimento. Entretanto, julgamos que buscar compreender como a perspectiva interdisciplinar é tomada nas propostas curriculares de preparação de professores pode contribuir para desvelar os sentidos não declarados das políticas de formação dos profissionais da educação no contexto contemporâneo.

A polissemia do conceito de interdisciplinaridade

A disseminação banalizada do conceito no universo educacional favoreceu o surgimento de diferentes explicações sobre o que é interdisciplinaridade. Não obstante, é sabido que a problemática da atividade interdisciplinar tem relações como o desenvolvimento das disciplinas científicas ainda que não se restrinja a elas. Consoante Leis (2005, p. 5), a interdisciplinaridade está inclusa na disciplinaridade apresentando-se, por vezes, como “reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo”.

Marilda P. Schneider

Para Lenoir e Hasni (2004), o conceito de interdisciplinaridade, e o uso que se faz do termo, decorre de interpretações realizadas em cada contexto sócio-histórico. Na pesquisa, a perspectiva interdisciplinar se apresenta mais como uma necessidade do que uma exigência à histórica fragmentação disciplinar. Por isso, os sentidos assumidos associam-se às leituras que atores sociais, investigadores e formadores de professores fazem a partir de suas idiossincrasias e culturas.

Em seus estudos, os dois escritores franceses distinguem três diferentes conceitos de interdisciplinaridade, os quais servem para fornecer uma explicação didática para o uso do termo em contextos formadores, especialmente os que se referem à formação de professores. São eles: o conceito europeu francófono, identificado por meio de uma explicação lógico-racional; o norte-americano anglófono, cuja explicação situa-se na lógica instrumental e, por fim; o conceito brasileiro, que toma a lógica subjetiva como ponto de partida para justificar a importância de um trabalho interdisciplinar. Ainda que distintas, essas três concepções são vistas, a um só tempo, como complementares e indispensáveis à atividade prática e cognoscitiva.

Por julgarmos a pertinência da classificação apresentada por esses dois estudiosos, neste texto apresentamos as características mais elementares de cada concepção à luz das teorizações elaboradas pelos autores. Considerando a propagação indiscriminada do termo no universo educacional, nosso interesse é pela explicação didática da interdisciplinaridade, relacionada às questões curriculares da formação dos professores para a atuação na Educação Básica. Por isso, a opção metodológica e o recorte teórico adotados.

A primeira representação do termo decorre de estudos realizados particularmente na França, estando vinculada ao pensamento republicano de emancipação do sujeito. A interdisciplinaridade francófona tem um caráter reflexivo e crítico. Nessa perspectiva, o trabalho interdisciplinar, associado à dimensão epistemológica das disciplinas e à racionalidade científica, apresenta duas bifurcações elementares: uma, direcionada à questão da unificação do saber científico; outra, à reflexão sobre os saberes disciplinares e as suas hierarquias.

No plano didático-educativo, o debate francófono procura, prioritariamente, a “pertinência das conexões entre os saberes disciplinares que são o objeto do ensino” (LENOIR; HASNI, 2004, [s. p]). Coerente com a lógica racional, o interesse da Europa francófona pela interdisciplinaridade no campo educacional tem em vista o avanço do conhecimento. Por isso o tema é abordado em função das interações entre as disciplinas.

Este segundo conceito, proveniente dos estudos realizados pela cultura norte-americana, está ancorado na lógica instrumental e procura justificar a utilização do enfoque interdisciplinar pelas vantagens de sua aplicabilidade no campo da prática educativa. De acordo com os estudos desenvolvidos por Lenoir

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

e Hasni, a explicação anglófona parte do pressuposto de que não há por que questionar os saberes e os usos sociais que deles se faz, visto que a sociedade é boa, porquanto guiada pela mão divina. Logo, a perspectiva interdisciplinar direciona-se à produção dos indivíduos e à sua participação harmoniosa nas atividades sociais, políticas e econômicas. Coerente com a idéia de melhor utilização dos saberes, o trabalho interdisciplinar é tomado como estratégia para aperfeiçoar o desempenho e a capacidade de atuação individual dos aprendizes.

Por não acreditarem numa relação direta entre aquisição de conhecimentos e emancipação humana, os estudos norte-americanos orientam o conceito para uma perspectiva funcional. A atividade interdisciplinar é considerada mais produtiva na solução de problemas educacionais visto que as respostas produzidas a partir dessa visão tendem a ser mais eficientes e abrangentes. Sendo assim, a explicação do termo associa-se às questões de funcionalidade e utilidade dos saberes disponíveis à socialização.

Relacionada ao paradigma da eficácia social, a cultura anglófona atribui à interdisciplinaridade função instrumental, de preparação do indivíduo para ampliar a sua capacidade de saber-fazer e saber-ser. Nessa perspectiva, são realçados os aspectos metodológicos de utilização do termo. Quer esteja voltada às questões da prática educativa ou às relações humanas e sociais, a tônica da atividade interdisciplinar fica circunscrita ao processo de instrumentalização prática do indivíduo.

Aos enfoques da interdisciplinaridade pelo saber e pelo saber-fazer e saber-ser, predominantes, respectivamente, na cultura francófona e na anglófona, Lenoir e Hasni integram outra explicação para o tema, presente em boa parte da produção brasileira. Consoante expõem os dois estudiosos, trabalhos produzidos no Brasil sobre a questão da interdisciplinaridade dão destaque ao papel do sujeito no processo de construção dos conhecimentos. Nesses trabalhos, é atribuído especial valor às relações interpessoais e à dimensão afetiva da atividade interdisciplinar.

Para Lenoir e Hasni (2004), o enfoque dos estudos brasileiros não tem por finalidade construir uma explicação racional para a questão, tal qual sugerem os estudos franceses; tampouco é evidenciada preocupação com a instrumentalização do indivíduo, como destacado no enfoque americano. O interesse dos estudos brasileiros seria promover condições para a auto-realização do ser humano. Por isso, a atividade interdisciplinar proposta estaria destinada ao fornecimento de respostas a perguntas pessoais e à realização de um trabalho cooperativo entre os sujeitos do processo educativo. Coerente com esse postulado, a interdisciplinaridade brasileira teria a sua significação associada à lógica subjetiva, numa perspectiva fenomenológica e de interação simbólica.

Marilda P. Schneider

Consoante destaca Fazenda (1999, p. 79), uma das mais eloqüentes defensoras brasileiras dessa representação,

a construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procura promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverá *promover* essa possibilidade de trocas, estimular o *autoconhecimento* sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (grifos no original)

Como vemos, prevalece forte tendência à valorização do sujeito na explicação da autora. Não obstante ser essa a posição dominante, convém destacar que não há homogeneização na explicação produzida por estudiosos brasileiros sobre o tema.

Dentre os posicionamentos divergentes, destacamos neste texto outra corrente, representada especialmente por Jantsch e Biachetti (1999), a qual procura explicar o fenômeno da interdisciplinaridade pela lógica dialética. Os adeptos dessa visão buscam construir uma explicação com vistas à superação de concepções a-históricas do termo. Para os defensores da perspectiva dialética, a interdisciplinaridade seria um processo construído historicamente e, portanto, relacionado à busca de equilíbrio entre a análise fragmentada do conhecimento e a síntese simplificadora. Ainda que com incidência sobre o campo da filosofia, trabalhos realizados por essa segunda vertente têm influenciado destacadamente as reflexões educativas e de organização curricular situadas no território nacional.

Não obstante nosso reconhecimento quanto à pertinência das reflexões produzidas por aqueles que se opõem à primazia da filosofia do sujeito nas explicações associadas à interdisciplinaridade, na tentativa de nos mantermos coerentes às reflexões dos dois teóricos de base deste estudo concentramos nossa atenção aos significados produzidos pela corrente cuja orientação para o trabalho interdisciplinar se volta à realização de trocas intersubjetivas.

No centro da concepção predominante nos estudos brasileiros “se encontra o caráter indissociável de interação, como fundamento e como motor da constituição do ser humano” (LENOIR; HASNI, 2004, [s.p]). Nessa dimensão, prevalece a compreensão de que somente a participação comprometida do professor, em um sistema de interações com os alunos, possibilitará mudanças na sua conduta como educador.

Na perspectiva subjetiva, a base da prática docente interdisciplinar está alicerçada em quatro princípios: a humildade, a coerência, a expectativa e

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

a audácia. Estes princípios seriam determinados por atributos – afetividade, respeito e desapego –, próprios da atividade prática, os quais levariam a intercâmbios intersubjetivos e de relacionamento entre professores e alunos, professores e professores. Logo, a prática interdisciplinar se mostraria favorável por possibilitar maior interação entre professores na prática pedagógica.

Feitas as explanações abrangentes sobre as três correntes predominantes nos estudos da interdisciplinaridade, convém destacar que, para Lenoir e Hasni, as três representações – a lógica racional, a lógica instrumental e a lógica subjetiva – não são excludentes, uma em relação à outra. Ao contrário, elas se completam, constituindo-se em processos indissociáveis na atividade educativa. Consoante enfatizam, não se pode explicar o trabalho interdisciplinar apenas buscando o valor epistemológico dos objetos; tampouco se pode pensar na interdisciplinaridade apenas para preencher necessidades funcionais ou, ainda, de relacionamento intersubjetivo.

Para esses estudiosos, as três classificações apontadas devem se integrar de modo a possibilitar um trabalho que associa reflexão, ação prática e realização humana. A busca pelo equilíbrio entre essas três concepções permitiria a superação do uso banalizado da interdisciplinaridade em processos educativos e de organização curricular, unindo “razão, mãos e coração” (LENOIR; HASNI, 2004).

A interdisciplinaridade nas DCNs para a formação de professores da Educação Básica

Disseminado em diferentes países com conceituações diversas, contemporaneamente o tema da interdisciplinaridade passou a ser considerado uma “condição fundamental do ensino e da pesquisa (em níveis universitários e do segundo grau)” (LEIS, 2005, p. 3).

No Relatório Delors, elaborado para a Unesco a partir dos resultados da Conferência de Jomtien, ocorrida em 1990 na Tailândia, e na qual “se estabeleceu o compromisso mundial para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna” (DELORS, 2003), defende-se que,

Como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. “Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos”. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o

Marilda P. Schneider

especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros; sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento das sociedades no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços do conhecimento dão nos pontos de intersecção das diversas áreas disciplinares. (DELORS, 2003, p. 91-92. Destaques no original)

Nesse excerto, pode-se facilmente verificar um forte apelo à necessidade de mudança de atitude na forma como o indivíduo deve se relacionar com o conhecimento. A despeito da especialização permanecer como “forma de regulação do conhecimento”, argumenta-se que o especialista deverá ser capaz “de dialogar com outros campos do saber” (LOPES, 2002, p. 163). A cooperação e a forma de se relacionar com os conhecimentos transformam-se em pressupostos fundamentais da atividade educativa e suscitam alusão ao tema da interdisciplinaridade nas recomendações produzidas para a Unesco.

Em relação ao ensino superior, no referido Relatório advoga-se que

A divisão por disciplinas pode não corresponder às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberem incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites entre disciplinas. (DELORS, 2003, p. 144)

Tomado como ponto de confluência nas reformas educacionais em diversos países a partir dos anos de 1990, o Relatório Delors caracteriza-se pela ambigüidade e a contradição provocando interpretações variadas sobre as suas recomendações no campo da prática educativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Nas reformas realizadas pelo governo brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394, em 20 de dezembro de 1996, as orientações constantes nesse Relatório parecem terem sido incorporadas com diferentes recontextualizações. Especialmente nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, a interpretação deu-se em favor do estreitamento nas relações entre a preparação do professor e a do aluno da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentadas, inicialmente, como uma proposta de reforma curricular pelo Parecer CNE/CP 009/2001 e, posteriormente, regulamentadas pela promulgação das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, constituem-se referência indispensável e instrumento de regulação na elaboração de projetos pedagógicos de cursos de formação de professores da Educação Básica. Sua utilização como pressuposto fundamen-

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

tal na proposição de cursos de licenciatura vem sendo amplamente difundida em Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Conforme determinado no art. 1º da Resolução CNE/CP 1/2002,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1)

A promulgação de Diretrizes Nacionais colocou no epicentro das reformas educacionais questões relacionadas aos currículos dos cursos de formação de professores para atuação na Educação Básica. O princípio fundamental dessa idéia é o de que, ao se promover mudanças no processo educativo dos professores, estar-se-á assegurando melhoria na qualidade da educação. As orientações propugnadas incidem sobre as questões curriculares destes cursos, reforçando a necessidade de mudanças na organização das disciplinas e nas suas didáticas.

Essas orientações, eivadas por relações de poder e controle social, próprias dos processos sobre os quais as políticas curriculares contemporâneas vêm sendo elaboradas, visam organizar um discurso que dê legitimidade às reformas. Assim, a adoção do conceito de interdisciplinaridade proporciona um efeito positivo à proposta curricular oficial visto sua inserção no contexto mundializado e seu aspecto inovador na forma de se relacionar com o conhecimento e com as disciplinas curriculares.

No entanto, não podemos esquecer que os aspectos de mundialização da cultura e da globalização econômica, não raras vezes, têm proporcionado o fortalecimento das relações entre educação e economia. Esse processo contribui para que a produção de políticas curriculares nacionais esteja indelevelmente relacionada aos contextos globais e mercantis. Os textos com assinatura oficial manifestam a existência de pontos comuns nas reformas em curso no mundo, refletindo interferências externas nas políticas locais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007). Neste caso, as questões curriculares e, por consequência, as da interdisciplinaridade, assumem centralidade.

Nos documentos com assinatura oficial, produzidos para orientação da reforma curricular dos cursos de formação docente, a atividade interdisciplinar é tomada como estratégia de articulação entre os diferentes âmbitos de conhecimento por meio dos quais se desenvolverá o processo formativo do educador. Não obstante o caráter polissêmico dessa conceituação, sustentamos que nas DCNs a interdisciplinaridade assume função determinista, de buscar o

Marilda P. Schneider

estreitamento entre o desempenho do professor e o de seus alunos na Educação Básica. Essa perspectiva favorece questionamentos sobre as implicações à organização curricular, e, por conseqüência, à profissionalização do professor quando se vislumbra a aquisição de uma postura transformadora nas formas de se relacionar com o conhecimento ou de resolver um problema produzido pela natureza dos novos objetos históricos e sociais.

De fato, a reforma propugnada com a publicação das Diretrizes Nacionais sugere que a matriz curricular dos cursos de formação de professores seja organizada em torno de eixos articuladores, sendo um deles o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.

Conforme se lê no Parecer CNE/CP 009/2001,

Sendo o professor um profissional que está permanentemente mobilizando conhecimentos das diferentes disciplinas e colocando-os a serviço de sua tarefa profissional, a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Ela deve permitir o exercício permanente de aprofundar conhecimentos disciplinares e ao mesmo tempo indagar a esses conhecimentos sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 54)

Tanto os estudos disciplinares como os interdisciplinares estão destinados à formação de competências consideradas necessárias à preparação do professor para atuação eficiente na Educação Básica. Inegavelmente, as competências constituem-se em finalidade precípua da organização curricular, transformando a interdisciplinaridade em instrumento para a efetivação de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema e a formulação e realização de projetos, tidos como apropriados ao perfil profissional ensejado para o educador.

Considerando-se como epicentro da reforma curricular o conceito de competência, nas DCNs defende-se o exercício interdisciplinar em dois níveis. Um deles, voltado à apropriação dos conteúdos que o professor tem de ensinar; o outro, aos conteúdos que ele deve aprender. Sendo assim, a interdisciplinaridade refere-se à relação que o professor irá estabelecer entre esses dois níveis de apropriação dos conhecimentos, enquanto conteúdo de ensino e prática profissional, servindo ao propósito de contribuir para a solução de um determinado problema, qual seja, o de assegurar uma coerente transposição didática na Educação Básica. Essa visão reduz a conteúdo de ensino o que seria uma atividade de cunho interdisciplinar.

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

Não obstante, no Parecer CNE/CP 009/2001 afirma-se que o repertório de conhecimentos prévios dos educadores em formação deverá ser considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Na mesma direção, a avaliação sobre o processo de aprendizagem dos futuros professores deve contemplar não só os conhecimentos adquiridos, “mas a capacidade de acioná-los e de buscar outros para realizar o que é proposto” de modo a “diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos” (BRASIL, 2001, p. 34). Consoante apontado no documento, isso só pode ser feito por uma perspectiva interdisciplinar.

A relação isomórfica entre a formação oferecida e a prática esperada, apresentada como um dos princípios orientadores da reforma curricular, coloca em evidência conteúdos afetos à atuação prática do professor. Ou seja, os conteúdos valorizados durante o percurso educativo desse profissional são equivalentes àqueles a serem ensinados. A visão invertida entre situações de formação e exercício profissional reclama que a aprendizagem de conteúdos em cursos de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na Educação Básica.

Para completar, advoga-se em favor da contextualização dos conteúdos pela substituição de saberes especializados por conhecimentos circunscritos ao universo de atuação do professor. As situações didáticas, criadas em torno do uso dos conhecimentos socializados e da mobilização de outros saberes, implica compreender que as atividades curriculares devem promover

a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo -, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. (BRASIL, 2001, p. 57)

No Parecer CNE/CP 009/2001 defende-se, ainda, que

A maioria das capacidades que se pretende que os alunos da educação infantil, do ensino fundamental e do médio desenvolvam, atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares e exige um trabalho integrado de diferentes professores. Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares.

Marilda P. Schneider

Nesse sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e a realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares (BRASIL, 2001, p. 55).

Como podemos constatar, a dimensão prática da organização curricular passa a ser o elemento propulsor da inter-relação entre estudos disciplinares e interdisciplinares. Mas a introdução da noção de competência como representação do novo paradigma curricular muda o lugar e a finalidade atribuída às disciplinas. A abordagem interdisciplinar é considerada indispensável à resolução de situações-problema e à formulação de projetos para as quais se definem disciplinas que permitam o desenvolvimento das competências requeridas.

Assim, o termo adquire conotações híbridas as quais contemplam perspectivas teóricas professadas em diferentes tempos e espaços (BALL, 1998). No entanto, a falta de uma discussão mais densa sobre o conceito no âmbito da reforma curricular facilita a sua apreensão a partir de uma lógica essencialmente instrumental.

A despeito de se evocarem relações intersubjetivas entre professores de diferentes níveis da Educação Básica, as quais permitiriam uma explicação fenomenológica da interdisciplinaridade, nos moldes da explicação brasileira do termo, a primazia da associação entre interdisciplinaridade e competências favorece nossa convicção de que houve recontextualização do termo tendo como ponto de partida o enfoque funcional, nos moldes da explicação anglófona de interdisciplinaridade.

Segundo Bernstein (1996), a recontextualização constitui-se numa prática de transferência de textos de um campo para outro. Conforme destaca,

quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado* assegurando que o texto não seja mais o mesmo texto. (BERNSTEIN, 1996, p. 91. Grifos no original)

No caso das DCNs, o que se observa é uma recontextualização que parece mais buscar atender às novas finalidades de formação docente, “competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003). O enfoque propugnado reduz a interdisciplinaridade ao aspecto instrumental, fazendo vigorar o racionalismo pragmático-utilitário na reforma curricular dos cursos de formação de professores da Educação Básica.

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

No processo de recontextualização, a transferência de textos de um contexto para outro produz significados que são, muitas vezes, diferentes daqueles determinados quando da criação dos textos. A mudança de significados está associada aos cenários a partir dos quais o texto é interpretado e transformado, estando as novas significações implicadas nas condições históricas dos espaços nos quais o texto será relocado (BERNSTEIN, 1996).

O discurso sobre a necessidade de preparo do professor numa perspectiva mais ampla e geral, na qual a flexibilidade intelectual e a capacidade de resolver problemas afetos ao cotidiano das escolas sejam a tônica da reforma, tal qual sugere o Relatório Delors, favorece que a questão da interdisciplinaridade seja redefinida numa perspectiva de funcionalidade e de controle da atuação profissional do professor. A vinculação entre o trabalho do professor e o desempenho do aluno pelo paradigma das competências tem como baluarte o estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente.

A conseqüência à formação do professor e, por extensão, à conquista de sua profissionalidade, não se dá em termos da capacidade de produzir novos problemas. Tampouco no aprimoramento da capacidade de análise e de crítica afetos às questões que extrapolam o contexto da sala de aula, e que seriam, portanto, melhor explicadas pela compreensão da situação social.

Coerente com a postulação que associa o saber-fazer e o saber-ser, porém os ressignifica pela lógica de competências instrumentais, a interpretação dada à atividade interdisciplinar nas DCNs vincula a preparação do professor ao desenvolvimento mercantil, ou seja, circunscreve-o à capacidade de resolver problemas imediatos e cotidianos. Essa visão põe em dúvida as possibilidades de superação do modelo tradicional de relação com os objetos da ciência e com as estratégias de organização do trabalho profissional do docente e dos próprios currículos escolares.

Considerações finais

Pelas análises realizadas pudemos verificar que, nas DCNs, o conceito de interdisciplinaridade encontra-se recontextualizado com a finalidade de assegurar a relação entre as competências gerais e as competências específicas do professor.

A recontextualização do conceito pela lógica das competências modifica o foco da atividade educativa interdisciplinar na profissionalização do educador. A articulação entre conteúdos e disciplinas afetos aos diferentes níveis de ensino passa a ter valor primordial como instrumento para a constituição de competências do saber-fazer e do saber-ser.

A expectativa que se aponta para os educadores é a produção, no âmbito das instituições de ensino superior, de condições históricas que possibi-

Marilda P. Schneider

litem análises mais produtivas das políticas de currículo, especialmente aquelas relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Básica, regulamentadas pelo Estado brasileiro a partir dos anos de 1990. O aprofundamento, a partir de perspectivas críticas e reflexivas, nas análises das políticas curriculares nacionais, permitirá questionar os discursos professados como inovadores no campo oficial e as intenções não reveladas na manutenção da centralidade do Estado nas questões afetas aos currículos escolares.

Compreender as contradições que cercam a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da Educação Básica é requisito fundamental para a promoção de recontextualizações mais profundas no âmbito da prática pedagógica e no plano da atividade interdisciplinar.

Referências

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 25-49.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. n. 73, Florianópolis, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br>>. Acesso em: 22 nov. 2006.

A organização interdisciplinar na reforma curricular da formação docente

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por um matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**. n. 35, mai-ago. 2004. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2008.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SHIROMA, E. O.; MOARES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Correspondência

Marilda Pasqual Schneider – Rua Antonio Pinto, 235, Bairro Alvorado, CEP 89560-000, Videira (SC).

E-mail: marildaps@unoescvdsa.edu.br

Recebido em 26 de novembro de 2008

Aprovado em 01 de dezembro de 2009

