

Do ponto de vista da ciência, disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. A noção de disciplina científica está ligada, pois, ao conhecimento científico. Constitui-se a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos interdisciplinaridade.

Cristina D'Ávila

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior

Interdisciplinary and mediation: challenges in planning and in teaching practices in the higher education

CRISTINA D'ÁVILA*

Resumo

Com este artigo pretendemos refletir sobre a questão da interdisciplinaridade no planejamento e prática pedagógica na educação superior e as possibilidades de mediação didática nesse contexto. Na discussão sobre mediação didática interdisciplinar destacamos a importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e suas interfaces na prática pedagógica. De início, abordaremos o conceito de Interdisciplinaridade, em segundo lugar, faremos a articulação do conceito de interdisciplinaridade no seio da mediação didática, para, finalmente, narrarmos duas experiências concretas de planejamento e prática de ensino interdisciplinares: uma em nível de graduação e outra em nível de pós-graduação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Mediação didática. Planejamento. Prática pedagógica. Educação superior.

Abstract

With this article we intend to reflect upon the question of interdisciplinary in the planning and teaching practices in the higher education and the possibilities of didactical mediation in this context. In the discussion of didactical interdisciplinary mediation we have highlighted the importance of the technologies of information and communication (TIC) and their

* Pós-doutora em Psicopedagogia pela Université de Montreal, Québec, Canadá; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA; Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; E-mail: cristdavila@gmail.com

interfaces in the teaching practice. At the beginning, we will approach the concept of interdisciplinary, in second place, we will make the articulation of the concept of interdisciplinary in the breast of the didactical mediation, to, finally, narrate two concrete experiences of planning and practice of the interdisciplinary teachings: one in a graduation level and another in a post-graduation level.

Keywords: Interdisciplinary. Didactical mediation. Planning. Teaching practice. Higher education.

Para começar, o que significa interdisciplinaridade?

Desde a Antiguidade clássica, experiências interdisciplinares e até mesmo transdisciplinares foram vividas. As áreas de conhecimento estavam divididas em *trivium* (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* (geometria, aritmética, música e astronomia), formando assim as sete artes liberais. Tal diferenciação nos tempos antigos não significava um rompimento; as ciências não eram vistas como fragmentos do saber, mas compunham ligações, como no caso da matemática e da música juntas, da filosofia e da física que formavam a “filosofia natural” etc.

A disciplinaridade tem seu nascedouro no séc. XIX com a formação das Universidades na era Moderna, significando, pois, uma matéria a ser ensinada. No século XX, com o desenvolvimento da pesquisa científica, o saber foi se especializando cada vez mais, como resposta a uma necessidade sócio-econômica emergente própria do sistema liberal capitalista, dando lugar à acepção que concebemos hoje por disciplina como sinônimo de ciência. Nesse sentido, “a disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico” (BURNHAM, 2001, p. 41).

Do ponto de vista da ciência, disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. A noção de disciplina científica está ligada, pois, ao conhecimento científico. Constitui-se a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que dá origem ao que chamamos *interdisciplinaridade*.

Na origem, tanto a interdisciplinaridade, como a disciplinaridade, podem ser de natureza científica ou, por sua aplicabilidade na prática escolar, pedagógica. Assim, a interdisciplinaridade, no campo pedagógico, diz respeito a uma abordagem, a um só tempo, epistemológica e metodológica – é um modo de compreender o processo do conhecimento, bem como de trabalhar de modo integrado os conhecimentos disciplinares.

Para além da mera justaposição de conteúdos, a interdisciplinaridade pedagógica supõe a produção de síntese superadoras, sublinhando,

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

assim, a relação dialética entre dimensões historicamente dicotomizadas do conhecimento: teoria/prática; conteúdo/forma; ação/reflexão; homem/sociedade, etc. A construção contínua de sínteses que superem tais dicotomias, não acontece como um modelo a ser transposto pelo professor no espaço da sala de aula. Antes, opera-se em nível mental, por parte dos alunos, a cada momento em que a aprendizagem se desenvolve significativamente. Assim, a realidade não está fora do sujeito cognoscente, mas faz parte integrante deste. Num imbricamento dialético, sujeito e realidade são elementos que se interinfluenciam. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade é um tipo de abordagem e conduz a uma ordenação específica do processo ensino-aprendizagem, notadamente no plano dos conteúdos e das atividades. Nesse sentido, os professores proporcionam aos alunos uma aprendizagem simultânea dos saberes e dos métodos comuns a várias disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade reordena conhecimentos diversos e provoca um conhecimento novo.

As dificuldades de realização de um trabalho interdisciplinar

Muitas são as razões que levam uma comunidade acadêmica a afastar a ideia de um trabalho interdisciplinar de sua realidade. Primeiro porque o trabalho pedagógico interdisciplinar emerge de parcerias e isso nem sempre é fácil entre os acadêmicos. Abrir mão de um conhecimento tido como propriedade privada em nome de um trabalho integrado com outras disciplinas pode significar uma grande *ameaça*. Os professores universitários acostumaram-se mal ao poder da informação. Agarraram-se ferrenhamente às verdades das suas disciplinas científicas (umas mais que outras) e, assim, a possibilidade de um trabalho interdisciplinar acaba soando como uma profanação ao poderio das ciências isoladas.

Uma outra razão, decorrente da primeira, pode bem situar-se no que chamamos de “pedagogia da acomodação”. Acostumados, então, como proprietários de disciplinas, estes profissionais planejam suas aulas solitariamente, repetindo uma cantilena que se arrasta ao longo dos anos. Fica muito difícil abrir mão das suas zonas de conforto e se lançar numa nova aventura dos saberes que se ligam... “Para dar no quê?” (muitos se perguntam), “perda de tempo”, “volatilização dos conteúdos”, “perda de identidade”... Ledo engano, a abordagem interdisciplinar, para acontecer, não pode abrir mão da disciplinaridade, pois está justamente no reconhecimento de tal matriz, a lógica da sua existência.

As resistências a um trabalho interdisciplinar não surgem do nada, têm razões históricas, enraizadas no Iluminismo como concepção filosófica da modernidade; e sua origem está na lógica do terceiro excluído, concebida por Aristóteles no século IV a.C. Afirmou Luckesi (2003) que Aristóteles, ao conceber os princípios governantes da lógica formal, forneceu a base sobre a qual erigimos nosso modo de pensar e agir atuais.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

Essa lógica formal está baseada em três princípios: “o princípio da identidade, que diz que A (alguma coisa, pessoa, ação, processo...), numa dada circunstância de espaço e de tempo, será sempre A, ou seja, $A=A$ ”; o princípio da contradição que sustenta a ideia de que “A, nesta circunstância específica, aqui e agora, não pode ser sua negação, ser um não-A...”, ou seja, alguma coisa nunca será a negação de si mesma. E o princípio do terceiro excluído, “que diz que entre A e não-A (entre alguma coisa e sua negação), não pode existir uma terceira possibilidade; ou é uma coisa ou é outra, não existem mediações entre essas duas posições” (LUCKESI, 2003, p. 5).

Esse modo de pensar que marcou o pensamento aristotélico e influenciou as bases da ciência moderna, está presente no nosso dia a dia. Ou seja, na escola aprendemos, nas disciplinas que cursamos, que uma coisa é sempre uma coisa e que não poderá ser outra, independente do percurso que possamos adotar. Todos temos exemplos deste modo biunívoco de pensar que exclui sempre uma terceira possibilidade (quantos exercícios de matemática ou de português considerados errados porque emitimos uma outra opinião divergente da do livro didático ou da dos professores! Quantos percursos de aprendizagem individualizados foram negados por não rezarem da mesma lógica!). Como diz Luckesi (2003), esta é uma cultura assertiva, iluminista a partir de um único ponto de vista, em que nenhum olhar diferente pode ser admitido.

Com o uso exacerbado da razão lógica e, particularmente, da lógica do terceiro excluído, vimos pensando e agindo na nossa sociedade, especialmente na escola, de modo cada vez mais fragmentário e sem admitir saberes outros provindos da emoção, da intuição, ou da sabedoria popular. Esta é a visão que impera e emperra a assunção de uma postura mais flexível e uma atitude interdisciplinar, perante os objetos de conhecimentos, nossos pares e nossos alunos.

Ressaltemos que o trabalho interdisciplinar depende da parceria entre professores e alunos. No processo de mediação do professor, as tecnologias da informação e da comunicação poderão se constituir em um poderoso aliado.

Interdisciplinaridade, mediação didática e as Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC

Entendemos por mediação didática a mediação que pratica o professor face os conteúdos de ensino e o aluno, como sujeito do conhecimento. Para abordar a mediação didática, é necessário que compreendamos o conceito de mediação cognitiva. A mediação cognitiva se explica ao entendermos, a partir da teoria sócio-histórica de Vygotsky, que a apreensão inteligente do objeto de conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

operação mental do sujeito que o conceitua. O conceito é visto aqui como construto historicamente determinado; estamos falando, portanto, da capacidade que tem o ser humano de objetivar o conhecimento no momento em que o conceitua (D'ÁVILA, 2008).

A mediação cognitiva pressupõe uma mediação de caráter externo, a mediação didática. A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva e uma outra de natureza didática. A mediação cognitiva se constitui a partir do desejo de aprender. A mediação didática como sistema de regulação (que organiza e concede forma) na determinação de uma estrutura exterior e como modalidade de ação que procura tornar este objeto desejável ao sujeito. É, pois, na mediação da mediação que a ação didática ganha corpo e se constitui como um meio de intervenção de natureza didática.

A mediação *didática*, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter psicopedagógico, estabelecida entre o professor e seus alunos; e de uma relação didática, estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento. A ação do professor vai incidir, pois, diretamente sobre o processo de aprendizagem do aluno, determinando, em grande parte, se tal processo dar-se-á de modo fragmentado do todo, da vida, do cotidiano, dos outros saberes, ou dar-se-á de modo interconectado ou, como pretendemos, de modo interdisciplinar.

Também as Tecnologias da Informação e Comunicação podem interfacear a mediação didática que pratica o professor, seja na sala de aula, seja em situações a distância. Comumente nos acostumamos com as TIC em situações de educação a distância ou de ensino *online*. Não obstante, mesmo presencialmente, pode, e deve, o professor, fazer uso destas nas suas aulas. Por vários motivos, o mais imperativo é que estamos mergulhados na cultura digital, nossos alunos são praticamente nativos digitais e essa linguagem fazendo parte do seu cotidiano, deve também fazer parte do cotidiano escolar.

Contra, portanto, o anacronismo da escola que volta as costas à revolução tecnológica que institui outras sociabilidades, apregoamos que as TIC podem colaborar bastante no trabalho de mediação do professor na perspectiva interdisciplinar. Como?

Marco Silva (2003) em artigo publicado na Revista da FAEEBA, chama-nos a atenção para um novo desafio posto aos professores em geral diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. Acredita ele que o professor deve dar conta desse novo estilo de conhecimento engendrado pelas TIC, ao que ele chama de "estilo digital ou estilo interativo de aprendizagem, a ser compreendida pelo educador contemporâneo" (SILVA, 2003, p. 266). O professor deixaria de ser um transferidor de conhecimentos prontos e se constituiria em "sistematizador de experiências", passando a ser "um formulador de problemas, provocador de situações. Arquiteto de

percursos, enfim agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula” (SILVA, 2003, p. 267).

Nesta abordagem, o professor tem o papel de organizador do conjunto de intervenções pedagógicas em função das demandas dos estudantes. A estratégia de formação por projetos consiste na formação obtida ao longo da concepção e implementação de um projeto de trabalho: o educando deve ser chamado a planejar (só ou em grupo) um projeto de intervenção e a experimentá-lo e aperfeiçoá-lo progressivamente; tal tarefa deve ser concebida e acordada como formadora entre as partes, entre alunos de uma mesma disciplina e entre disciplinas diferentes (D’ÁVILA, 2006). Assim, a metodologia de projetos é parte de uma didática que se apoia no trabalho colaborativo e é uma metodologia essencial na abordagem interdisciplinar. Veremos isso mais adiante quando tratarmos das nossas experiências interdisciplinares.

Todos nós, na nossa experiência como discentes, podemos contar várias experiências de aprendizados desconectados do cotidiano. Os conhecimentos atomizados, passados na escola, são engavetados em fragmentos do saber. Recuperando Luckesi, temos isso como consequência da razão lógica e da lógica do terceiro excluído, as escolas e professores, de modo geral, vão trabalhar com súmulas de conhecimento, sem uma preocupação com a sua interconexão.

O que desejamos, e o que clama a contemporaneidade, é um processo de ensino-aprendizagem mais integrado. Por quê? Porque o real é integrado, porque somos partes de um todo, de uma rede e, como bem resumiu Edgar Morin (2002), o todo contém as partes e as partes contêm o todo.

Para que o aluno, no seu processo de mediação cognitiva, possa aprender de modo interdisciplinar, será preciso que o professor, no seu processo de mediação *didática*, estabeleça as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem. Depende, pois, da relação que o professor vai estabelecer, primeiramente, com o saber e, em segundo lugar, com o ensino deste saber. Se a visão dele é atomizada, o ensino dos saberes escolares, das disciplinas escolares será atomizado, separado. Não importa que o currículo seja integrado por eixos temáticos ou temas geradores, o que queremos dizer é que, se o professor ou a professora não enxergarem os saberes que ensinam como conectados entre si, eles também não poderão ensiná-los assim.

Por isso, antes de expormos sobre as experiências interdisciplinares, precisamos enfatizar que será necessária uma mudança de postura do professorado em relação à sua relação com o saber disciplinar, pois decorre daí todas as consequências de que falamos anteriormente. A visão fragmentada do todo impede que nos vejamos como parte desse todo e, por assim dizer, nos leva a não nos sentirmos responsáveis por este todo. Dentre outras razões, que não cabe tratar aqui, este modo isolacionista de ver o mundo e a si mesmo incide sobre graves problemas sociais, em que vigora a *lei do mais forte*.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

Narrativa de duas experiências interdisciplinares (planejamento e prática de ensino)

Vamos narrar aqui duas experiências de planejamento e prática de ensino interdisciplinares. A primeira diz respeito ao planejamento integrado que aconteceu numa IES (Instituição de Ensino Superior) da rede privada de ensino no ano de 2005, momento em que assumíamos o posto de coordenadora pedagógica naquela instituição. Vale dizer que o currículo estava estruturado de modo disciplinar, com uma preocupação efetiva sobre a disposição das disciplinas e seus pré-requisitos.

Tentamos praticar o planejamento interdisciplinar com todas as disciplinas do currículo e, para isto, promovemos reuniões e em grande número, em lugares aprazíveis e também na própria faculdade, contando com a empolgação de grande parte do professorado.

A prática pedagógica interdisciplinar – o relato de uma experiência na graduação

No 1º semestre do ano de 2005, os professores reunidos com a coordenação e direção acadêmica da IES vivenciaram uma primeira sessão de planejamento interdisciplinar. Nesta ocasião (janeiro de 2005), distribuimos entre os docentes o roteiro do trabalho, solicitamos que se organizassem em grupos por semestre e por eixos temáticos. Sugerimos o debate de ideias sobre seus planejamentos e que respondessem ao exercício de planejamento integrado. Neste exercício, deveriam explicitar o “Tema gerador” que fora eleito para o semestre, as “Competências requeridas dos alunos” (listar as competências comuns a todo o semestre), “Onde a minha disciplina pode contribuir para a formação das competências requeridas” (listar seus objetivos centrais), “Atividades inter-relacionadas” (que poderão constituir-se em atividade conjunta de duas ou mais disciplinas no módulo, podendo incluir a metodologia/procedimento conjunto de avaliação do módulo).

Ao cabo dessa primeira etapa, pedimos que fizessem uma síntese, elencando, primeiramente, os objetivos gerais de cada semestre, seus temas geradores e os objetivos das disciplinas. Os professores apresentaram suas sínteses no 3º dia consecutivo de reunião e obtivemos, assim, um panorama bem delineado dos objetivos e principais conteúdos a serem abordados em cada semestre do curso de Pedagogia.

Foi uma primeira investida, ainda tênue, de planejamento interdisciplinar, já que nem todas as disciplinas efetivamente colocaram seus projetos em prática.

Na segunda etapa do trabalho, decidimos pela pedagogia de projetos como concepção organizadora e estruturante do trabalho pedagógico interdisciplinar. A esta altura percebemos que uma concepção pedagógica clara poderia dinamizar da melhor forma possível a metodologia interdisciplinar na Faculdade, no segundo semestre de 2005.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

Essa pedagogia experimenta o método de projetos a fim de conectar a escola ao contexto social, além de favorecer o respeito à heterogeneidade na sala de aula. Parte do pressuposto de que o contexto escolar, com todas as suas interfaces e subjetividades, é complexo e que, para fazer face a tal característica, é preciso que se pense numa pedagogia que busque as relações, as conexões entre fenômenos naturais, sociais e pessoais. Que planeje suas ações considerando o olhar interdisciplinar, para além da compartimentalização das disciplinas. Os projetos de trabalho favorecem, também, a pesquisa e o papel ativo dos educandos no processo de construção do conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998).

Na verdade, é bom que se reforce, a pedagogia de projetos não se resume a uma metodologia, à aplicação de um método específico. Esse reducionismo tem levado muitas práticas ditas interdisciplinares à bancarrota. Aqui nós procuramos aliar o pressuposto da interdisciplinaridade a uma concepção pedagógica baseada nos princípios da pedagogia de projetos, defendida por autores como Hernández (1998) e Perrenoud (2000). Nesta visão, é fundamental que se favoreça um outro modo de se compreender a escola e a prática educativa para provocar as mudanças que desejamos. Então, ensinar mediante projetos é diferente de simplesmente se fazer projetos. É uma atitude de permanente abertura à autonomia dos educandos em busca do conhecimento, a partir de inquietações, problemáticas ou temáticas oriundas das discussões em sala de aula. Num projeto de trabalho são essas problemáticas que impulsionam o conhecimento. A partir daí, inicia-se o processo de pesquisa, buscam-se as fontes, refazem-se as dúvidas (delineamento dos problemas), estabelecem-se relações com outros problemas maiores, de ordem macro-social, por exemplo, elaboram-se novos conhecimentos sobre a realidade pesquisada e buscam-se conexões com outros problemas pertinentes. Esta posição favorece o olhar integrado entre as disciplinas. Favorece a aprendizagem interdisciplinar que buscamos.

Dessa forma, gestamos a segunda fase do nosso planejamento interdisciplinar, a partir da lógica dos projetos. Organizamos o grupo de docentes da faculdade e:

- a. Distribuímos roteiro, explicando o ponto de partida: um tema, uma situação-problema e, por conseguinte, o objetivo de cada semestre;
- b. Rapidamente expomos sobre a pedagogia de projetos;
- c. Organizamos grupos. Equipes por semestre letivo (por série);
- d. Repensamos: objetivos e temas de cada semestre;
- e. Planejamos o 2º semestre.

Como resultados dos projetos podemos citar um exemplo que aconteceu a partir da interligação das disciplinas: História, Antropologia, Sociologia e Didática. Cabe ressaltar que, neste trabalho, os professores tentam dar continuidade ao projeto que desenvolveram no 1º semestre – “Eu e os Outros”. Se na primeira experiência queriam ver vencidas as barreiras do

preconceito no âmbito de uma pesquisa sobre a cultura da sua cidade, neste trabalho pretenderam fomentar um olhar mais ampliado do real educativo, com base na constatação das diferenças existentes na escola e numa pedagogia, como diria Perrenoud (2000), diferenciada, capaz de dar conta da heterogeneidade, no sentido de favorecer um caminhar pedagógico, no mínimo, de respeito a essas diferenças.

Um outro resultado pôde ser apresentado pelos professores do 3º semestre do curso de Pedagogia. Estes professores de Tecnologia Educacional, Filosofia da Educação e Currículos idealizaram um projeto, cujo objetivo central residia na análise multifacetada de um currículo escolar. Os professores assim escreveram, a respeito da sua justificativa

O currículo de uma escola revela a sua identidade, crenças, valores, intenções na formação do sujeito que dela faz parte. Os estudos desenvolvidos na disciplina Currículos e Programas subsidiarão os educandos na identificação e no entendimento de como a identidade da escola é construída na interação entre o projeto e o fazer curricular em seu cotidiano. (R. S., professora de Currículos e Programas).

Este cotidiano marcado por intensas modificações sociais, culturais, econômicas é fruto de interações entre as criações humanas e a própria humanidade. As tecnologias de comunicação, no contexto contemporâneo, influenciam novas formas de lidar com a informação e a comunicação, fazeres que têm relação direta com prática educativa. Assim utilizaremos os recursos tecnológicos disponibilizados pela internet, para registrar as impressões, sensações e reflexões, produzindo e publicando assim, o conhecimento construído nas observações (A. X., professora de Tecnologia Educacional).

Essas constituições sociais, do local e global influenciam diretamente as intenções educacionais de uma escola, e é através do projeto político pedagógico de uma instituição escolar que é possível perceber os princípios filosóficos que norteiam a formação dos seus educandos. A partir das discussões estabelecidas na disciplina Filosofia da Educação, os educandos deverão desenvolver a capacidade de discernir sobre as várias concepções filosóficas que compõem a educação, instrumentalizando-os criticamente enquanto futuros educadores na compreensão da relação prática pedagógica - paradigmas filosóficos (M. A., professor de Filosofia da Educação).

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

Interessante perceber os diferentes olhares das disciplinas sobre um mesmo fenômeno e como seus métodos próprios podem colaborar com a produção de um olhar, de uma compreensão interligada, religada e mais abrangente de currículo, neste caso.

Interdisciplinaridade na pós-graduação

A outra experiência que passamos a relatar se deu num programa de pós-graduação numa universidade pública na qual atuamos como assessora pedagógica. O trabalho teve a duração de dois anos, nos quais pudemos pesquisar a realidade, gerar relatório de pesquisa e elaborar, conjuntamente com os professores do núcleo de pós-graduação, um planejamento de ensino interdisciplinar.

Tudo começou com a proposta dos *ateliers didáticos* – atividade de formação continuada de professores. Esses *ateliers* tiveram a duração de um ano letivo, no qual nos reuníamos mensalmente, eu e os professores de diversas áreas do conhecimento, a fim de que expusessem suas principais dificuldades, dilemas, conflitos vivenciados no ensino da pós-graduação. A metodologia adotada nesses encontros era lúdico-vivencial. A partir do relato das histórias de ensino-aprendizagem dos professores, de episódios vividos na graduação e na pós-graduação, discutíamos e, coletivamente, listávamos as possíveis saídas para os problemas. Ao lado desses relatos e discussões, fazíamos um trabalho integrado corpo-mente-emoção, a partir de exercícios e atividades de relaxamento e concentração. Outro recurso metodológico era a construção de atividades artísticas pelos participantes, a partir das quais os mesmos expunham suas emoções e ideias sobre as temáticas abordadas. As temáticas que abordamos nos *ateliers*: “Construindo os caminhos do ensinar e do aprender”; Como ensinar? Métodos e técnicas de ensino”; Abordagem interdisciplinar e planejamento de ensino”; Construindo as relações pedagógicas”; “Recursos didáticos”; “Avaliação da aprendizagem”. Estes foram os temas iniciais; nos meses subsequentes, os partícipes do grupo sugeriam as temáticas que julgavam emergenciais.

A partir dos *ateliers*, propomos um trabalho de pesquisa-ação, a partir do qual desenvolveríamos um trabalho de formação contínua dos professores a partir de um diagnóstico mais preciso. Assim o fizemos. Partimos para a experiência da pesquisa, em que pudemos observar diversas aulas e entrevistar seus professores. Identificamos, nessas observações e entrevistas, muito das crenças dos professores sobre seus saberes pedagógicos. Descobrimos que a maioria dos professores desta IES por exemplo, desenvolvia suas atividades docentes, fundando suas práticas na concepção pedagógica crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1986). Não abriam mão do conteúdo sistematizado que era, na maioria trabalhado a partir da leitura, discussão, resenha de textos de autores clássicos. Professores mais ousados inovavam em aulas construtivistas e dentro da linha pedagógica libertadora de Paulo Freire.

Nessa pesquisa foi nos permitido descobrir que havia uma lacuna muito

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*

grande na organização curricular dos cursos de especialização, principalmente no tocante ao relacionamento entre os professores na hora de planejar e de ministrar aulas. O que propomos? Um planejamento interdisciplinar.

De posse do diagnóstico provindo da pesquisa, nos reunimos com os professores do curso, apresentamos os dados da pesquisa e propomos o planejamento integrado. Houve resistência. Mas, mesmo assim, conseguimos que apresentassem suas ementas, objetivos gerais, e demais elementos do plano de ensino: em blocos de disciplinas afins.

Paralelamente ao trabalho junto aos cursos de especialização, no curso do Mestrado Profissionalizante montamos um fluxograma, contendo um desenho curricular o mais integrado possível. Discutimos com os professores e desenvolvemos a seguinte estratégia: a) apresentação, pelos professores, das ementas, objetivos e conteúdos das disciplinas; b) ordenação de disciplinas afins; c) elaboração de objetivos comuns, e d) elaboração de atividades conjuntas.

Esse trabalho durou dois anos, de 2002 a final de 2003. Infelizmente a pesquisa não sofreu solução de continuidade e não pudemos atestar se a prática dos professores passou a se desenvolver de modo interdisciplinar. Todavia, reputamos este como um dos trabalhos que mais agregou valor a nossa trajetória profissional.

Concluindo

Mesmo não sabendo se os professores, das duas instituições citadas nas nossas experiências, continuam a desenvolver suas atividades docentes na perspectiva interdisciplinar, de uma coisa estamos convictos: mudanças de atitude foram engendradas ali. Ficamos satisfeitos de saber que os professores tinham grande prazer em conversar sobre suas práticas profissionais e planejar integradamente suas disciplinas. Foram momentos ricos de descobertas profissionais e de construção de uma epistemologia diferenciada. O problema que sentimos diz respeito à falta de continuidade dos projetos. Um problema que se origina nas resistências de alguns professores (não a maioria) e na resistência das culturas organizacionais instauradas naqueles contextos.

Mas não podemos desistir. O trabalho interdisciplinar, enquanto ainda não acalentamos um currículo transdisciplinar – organizado por eixos temáticos e orientado por situações problemáticas – pode ser desenvolvido entre parceiros nas instituições, tanto no nível horizontal, quanto no nível vertical do currículo. Entre disciplinas afins, nas quais os professores sintam e percebam a necessidade de um trabalho integrado que possibilite aos alunos uma leitura mais clara e articulada do real. No curso de pedagogia em que lecionamos em uma universidade estadual, por exemplo, não temos exatamente um currículo interdisciplinar, mas fazemos atividades interdisciplinares. Não é o ideal, mas representa um começo.

Outro aliado nessa abordagem interdisciplinar são as tecnologias da

informação e da comunicação – as TIC. Sabendo usar suas interfaces e por meio da metodologia de projetos, o professor poderá estimular, acompanhar e avaliar suas atividades de modo instigante. A criação de *blogs*, de listas de discussão, de fórum, são exemplos de algumas interfaces que facilitariam a construção coletiva de projetos entre os alunos e entre os professores de diferentes disciplinas.

Com o exposto, esperamos ter contribuído com um olhar a mais sobre o tema da interdisciplinaridade no currículo e no trabalho docente, considerando a sua exequibilidade na prática pedagógica da educação superior.

Referências

- ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**, Rio: Bertrand Brasil, 2002.
- BURNHAM, Terezinha; FAGUNDES, Norma. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da FAGED**, Salvador, FAGED/UFBA, n. 5, p. 39-55, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.
- D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático**. Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.
- _____. Interdisciplinaridade e mediação didático-pedagógica. **Revista da FAEEBA**, Ano III, v. I, n. 3, p. 143-158 jan./dez., 2002.
- _____. Por uma didática colaborativa no contexto das comunidades virtuais de aprendizagem In: SANTOS, Edmea (Org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, v. 1, p. 91-106.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.
- HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKESI, Cipriano. Formação do educador sob uma ótica transdisciplinar. **Revista ABC EDUCATIO**, São Paulo: Editora CRIAP, v. 04, n. 29, p. 1-17, nov. 2003.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes. O desafio do século XXI**, Rio: Bertrand Brasil, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, Marco. Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez., 2003.

*Conhecimento & Diversidade, Niterói, n. 6, p. 58–70
jul./dez. 2011*