

INTERDISCIPLINARIDADE E LIVRO DIDÁTICO: INTERFACES (IM) POSSÍVEIS?

INTERDISCIPLINARITY AND TEXTBOOK: INTERFACES (IM) POSSIBLE?

Márcia Suany Dias Cavalcante ¹
Universidade Federal do Tocantins

Maria José de Pinho²
Universidade Federal do Tocantins

Karylleila dos Santos Andrade ³
Universidade Federal do Tocantins

RESUMO

No sistema educacional brasileiro, assim como os currículos escolares, os livros didáticos são organizados por disciplinas. Essa estrutura resulta de um pensamento tradicional positivista, que engessa as práticas de ensino. Com as exigências do Ensino Médio, que está voltado para a aquisição de habilidades e competências para a inserção plena do aluno no mundo social e do trabalho, um ensino significativo precisa orientar as práticas docentes. Esse pressuposto orientou este artigo que visa à análise do livro didático de Língua Portuguesa utilizado nas Escolas da cidade de Imperatriz/MA a partir da perspectiva da interdisciplinaridade. Analisando os conceitos de interdisciplinaridade à luz dos documentos oficiais (PCN, PCNEM, DCNEM e PNLD), de estudiosos do assunto e da concepção de alguns professores, buscou-se (re)pensar o paradigma no qual o material didático

1 Doutoranda em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Professora de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

2 Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

3 Doutora em Linguística e professora dos Programas de Pós-Graduação em Letras, câmpus de Araguaína e de Porto Nacional, da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

está inserido e, assim, apontar caminhos para uma prática docente de integração do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Livro didático. Ensino.

ABSTRACT

In the Brazilian educational system, as well as school curricula, textbooks are organized by subjects. This structure is the result of a traditional positivist thought which paralyzes teaching practices. With the demands of high school, which is focused on the acquisition of skills and expertise to the full integration of the student in the social world and work, a significant education must guide the teaching practices. This assumption has guided this article aims to analyze the textbook Portuguese language used in the schools of the city of Imperatriz/MA from the perspective of interdisciplinarity. Analyzing the interdisciplinarity concepts in the light of official documents (PCN, PCNEM, DCNEM and PNLD), scholars of the subject and the design of some teachers, sought to (re) thinking the paradigm in which the teaching material is inserted and thus, point out way for teaching practice of integrating knowledge.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Textbook. Teaching.

INTRODUÇÃO

É muito comum encontrarmos educadores insatisfeitos com a realidade da escola no Brasil. Há tempos, reconhecem que a educação está em crise e que é preciso realizar urgentemente uma nova leitura do mundo, buscando uma maneira diferente de nos posicionarmos diante dele e da vida. É tempo, portanto, de mudanças paradigmáticas que possam dar uma nova dimensão aos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, discursos vários circulam pelo ambiente escolar, muitos deles norteados pelas orientações advindas das políticas nacionais de educação que, infelizmente, continuam distantes da prática da maioria dos professores. A ideia de uma educação global e integradora é antiga, tendo na interdisciplinaridade o início de um percurso não plenamente efetivado, pois há uma tradição escolar do conhecimento fragmentado e compartimentalizado.

Pensar interdisciplinarmente remete-nos aos filósofos gregos, como Platão, que já concebia o conhecimento como resultado da convergência de muitos saberes. Os diálogos platônicos demonstram como as respostas para indagações diversas são obtidas pela análise meticulosa do tema abordado. Já seu discípulo, Aristóteles, optou por um caminho distinto: deu início à sistematização do pensamento, analisando os saberes de forma enciclopédica. Começava, com a lógica e a retórica, por exemplo, a fragmentação do conhecimento. D'Ávila (2011, p. 60) acrescenta:

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 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.

Por volta do século XVI, o racionalismo delimitava os objetos do saber, classificando-os em determinadas áreas da ciência. No século XVII, a dicotomia racionalismo e empirismo marcou definitivamente a física moderna, promovendo a “especialização” – os conhecimentos pertenciam ao universo químico, físico ou filosófico. É certo que, até o início do século XX, a única forma de conhecimento verdadeira era a que se pautava no conhecimento científico, sendo as ciências agrupadas hierarquicamente. O positivismo francês do início do século XIX influenciou toda a Europa e chegou até o Brasil. Nele foram descartadas todas as formas de conhecimento que não podiam ser comprovadas cientificamente.

A corrente positiva conduziu o pensar pedagógico por muito tempo, sendo que as universidades colaboraram para a consolidação de um saber estruturado em disciplinas – arranjos lógicos e político-administrativos que atendem padrões de racionalidade de uma dada ordem histórica (PAVIANI, 2008, p. 28). Somente com as crises sociais e a fragilidade do tecnicismo, em meados da década de 70 do século XX, houve a busca por uma compreensão

totalizadora, na qual o estudo das partes só tem sentido mediante a apreensão do todo. As ciências humanas e sociais muito contribuíram para esse pensar, uma vez que os fenômenos de uma sociedade devem ser vistos inter-relacionados.

Não sendo mais capaz de oferecer respostas às necessidades do homem contemporâneo, as especializações encontraram na interdisciplinaridade um caminho possível para revelar que a realidade a ser compreendida apresenta-se encadeada e entrelaçada.

1 O conceito de interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade não é consensual entre os diversos pesquisadores e estudiosos do assunto, apresentando certa dificuldade nas delimitações de sua abrangência e limitações. A falta de clareza teórica, muitas vezes, implica um afastamento do professor, que encontra barreiras e resistências para a inserção de uma proposta interdisciplinar no seu dia-a-dia.

O saber especializado se configurou em disciplinas – categorias organizadoras dentro do conhecimento científico (Burnham e Fagundes, 2001, p. 41) – que, posteriormente, intentaram uma aproximação e diálogo. Assim, em face da dicotomia teórico-prática, a teia de relações estabelecida pelas disciplinas apresenta sucessivos níveis, sendo composta pela multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade ocorre quando disciplinas diversas são propostas simultaneamente sem que haja uma relação direta entre elas. A pluridisciplinaridade dispõem diversas disciplinas de um mesmo nível hierárquico nos domínios de um conhecimento, como o que ocorre quando um único tema é (desordenadamente) trabalhado por mais de uma disciplina. A interdisciplinaridade, objeto deste estudo, será tratada com mais especificidade logo adiante. E a transdisciplinaridade é uma abordagem complexa, que sugere a inexistência de fronteiras do conhecimento, na qual não é possível precisar onde começa e onde termina cada disciplina. Para alguns estudiosos, como Morin (1994) e Moraes (2011), é uma proposta utópica que só se concretizaria mediante a inexistência da disciplinaridade.

Voltando-se para a interdisciplinaridade, estruturalmente encontramos o prefixo inter- (troca, reciprocidade) associado à disciplina (ciência, ensino). Logo, infere-se que interdisciplinaridade é uma relação de troca entre ciências. Nesse sentido, questiona a fragmentação dos diferentes campos do conhecimento, procurando tecer os possíveis pontos de convergência entre as áreas e as interações epistemológicas entre as disciplinas. Morin (2001, p. 115) explicita os sentidos possíveis para interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica.

Segundo Japiassu e Marcondes (1991, p. 136):

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

A interdisciplinaridade empreende o envolvimento de especialistas, instrumentos, técnicas e análises diversas para a formação de uma atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos uma determinada temática.

Fazenda (2002b), que dedicou seu trabalho à investigação da interdisciplinaridade no ensino, afirma que interdisciplinaridade é atitude, ou seja, direciona a discussão para uma ação investigativa com intencionalidade conhecida. A autora (2002b, p. 11) afirma:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos,

colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

Percebe-se que Fazenda (1994) manifesta uma visão de interdisciplinaridade com fundamento no agir de cooperação e parceria. Nenhuma forma de conhecimento é, pois, em si mesma racional. A parceria é um *modus operandi* de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa busca, a possibilidade de interpenetração delas. Para Fazenda (1994, p. 84-85):

A parceria, presente em nossas coletâneas, é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares. [...] A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. [...] A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional.

Ademais, ao situar a interdisciplinaridade no campo educacional, é preciso imergir nos conceitos de escola, currículo ou didática, pois os saberes escolares são diferenciados dos saberes constitutivos das ciências. As práticas interdisciplinares no contexto escolar devem favorecer, sobretudo, a aprendizagem significativa e integradora dos saberes prévios dos alunos.

2 A interdisciplinaridade no Brasil

As décadas de 60 e 70 do século passado foram marcadas por mudanças importantes no Brasil, havendo uma reconfiguração na estrutura da produção e da sociedade, nos comportamentos políticos e nas manifestações culturais. A ditadura militar se opunha ao desejo pela democracia, situação que gerou inúmeros conflitos e a valorização da luta pelos direitos sociais e políticos.

O cenário era conflituoso em outras partes do mundo: parte da Europa vivia uma crise política e social. Movimentos estudantis deflagraram, principalmente na França e na Itália, uma luta por um novo estatuto de universidade e escola no qual se buscava, dentre outras reivindicações, o fomento de propostas para a problemática social vigente. Nesse contexto, ganha força o pensamento interdisciplinar.

Influenciados por essa efervescência externa, a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final dos anos 60 do século XX. Para Fazenda (1994), o conceito chega com graves distorções, como um modismo sobre o qual muitos se aventuraram sem maiores reflexões. A preocupação principal, até o início da década de 70, era a de uma explicitação terminológica.

Hilton Japiassu (1976) é o precursor dessas discussões no Brasil, ao fazer reflexões sobre as estratégias interdisciplinares empreendidas na época. A obra “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, de 1976, foi a primeira produção significativa sobre interdisciplinaridade. A partir dos estudos de Japiassu e de alguns estudos europeus, a pesquisadora Ivani Fazenda inicia uma série de trabalhos que muito contribuiu para a compreensão dos conceitos de interdisciplinaridade.

Como o período era de mudanças, o sistema educacional brasileiro incorporou rapidamente a interdisciplinaridade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5672/71) inseriu o termo ao texto legal sem promover as reflexões necessárias para a adequação dessa concepção às práticas educativas desenvolvidas no mesmo sistema de ensino. As consequências dessa precipitada incorporação são apontadas por Fazenda (1994, p. 30):

Em nome da interdisciplinaridade, todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos. Em nome de uma integração, esvaziaram-se os cérebros das universidades, as bibliotecas, as pesquisas, enfim toda a educação. Foi tempo de silêncio, iniciado no final dos anos 50 que percorreu toda a década de 1960 e a de 1970. Somente a partir de 1980 as vozes dos educadores voltaram a ser pronunciadas. A interdisciplinaridade encontrou na ideologia manipuladora do Estado seu promotor maior. Entorpecido pelo perfume desse modismo estrangeiro, o educador se omitiu e nessa omissão perdeu aspectos de sua identidade pessoal.

Como em outros momentos da história de nosso país, uma importante concepção de ensino é distorcida para atender aos interesses de um governo pouco preocupado em promover, de fato, a educação de seu povo. A ditadura militar silenciou o educador de modo que a interdisciplinaridade assumiu o status de um conceito ou terminologia nos planos escolares.

A realidade que se afigura atualmente não é tão distinta. Houve avanços no plano sócio-político, mas ainda perdura um grande distanciamento entre interdisciplinaridade e docentes, pois a implementação do fazer interdisciplinar esbarra numa série de dificuldades, que vão desde a formação do professor ao modo de estruturação do currículo brasileiro.

Entretanto, ainda que tardia, é inegável a contribuição da interdisciplinaridade como estratégia de ensino. Ela exige a participação do educador na construção de uma política educacional que, ao invés de negar o passado, compreenda-o e reconstitua-o. Pode-se, com isso, promover uma revisão para a recondução da educação ao seu papel precípua de formação do cidadão.

3 A interdisciplinaridade nos documentos oficiais e o livro didático

Nas últimas décadas, a educação no Brasil passou por uma reforma visando melhorar o ensino, ampliar sua oferta e criar condições para a formação básica de todo cidadão brasileiro. O início dessas mudanças se deu com a aprovação, após vários anos de debates, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a LDB, que atribuiu legalidade para a reestruturação da educação. Assim, com sua aprovação, toda a educação do país passou por uma reforma, uma nova divisão foi implantada e objetivos foram modificados.

A LDB (Lei 9394/96) propõe um novo Ensino Médio, no qual a educação básica foi ampliada e o ensino passou a ser baseado em habilidades e competências. Favoreceu-se a formação geral do discente, encaminhando-o para a vida social, com senso de justiça, solidariedade e ética, além de prepará-lo para ingressar no mundo do trabalho ou continuar os estudos em nível superior.

Antes dessa reforma, o ensino era baseado no depósito de informações e na memorização, sendo que o principal objetivo da última etapa da educação básica era preparar o educando para prestar o vestibular. Além disso, o ensino obrigatório não contemplava o 2º grau, atual Ensino Médio, era obrigatório somente o 1º grau, atual Ensino Fundamental.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2002) impulsionou a discussão acerca da interdisciplinaridade no meio acadêmico

e escolar. Presente como orientação e princípio nos mais significativos documentos oficiais, a interdisciplinaridade se apresenta como instrumento facilitador da formação integral dos alunos mediante os desafios de um mundo global e complexo. Ao lado da flexibilização, contextualização e atualização contínua dos conteúdos e currículo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) já a definiu como princípio norteador das práticas escolares, sendo que para o Ensino Médio tem características mais pragmáticas para atender as exigências do mundo do trabalho. Seguidamente, todos os documentos ratificaram esse entendimento. Segundo os PCN (2002, p. 30):

[...] organização curricular enseja a interdisciplinaridade, evitando-se a segmentação, uma vez que o indivíduo atua integradamente 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.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve orientar o fazer educacional, estabelecendo uma cultura do pensamento. Os PCN (2002, p. 30) a define como uma dimensão que questiona a segmentação das áreas do conhecimento, fomentada por uma abordagem que desconsidera as relações de interação e influências entre elas, e a visão disciplinarizada, compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu historicamente. De forma a orientar e ampliar as ações pedagógicas, os PCN (2002, p. 34/36) esclarecem:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver

um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. [...] Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, na qual se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade convergência ou divergência.

Assim, a interdisciplinaridade procura tecer os possíveis pontos de contato entre as várias áreas, promovendo as interconexões que facilitarão a apreensão dos conteúdos de forma integrada. Esse entendimento também é encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que enfatizam a interdisciplinaridade como um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento, um plano de intervenção ou um projeto de investigação. Com isso, um objeto de ensino pode ser visto pelos alunos sob diversos ângulos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999) são enfáticos na abordagem da concepção do que é e do que não é interdisciplinaridade, objetivando deixar claro para os educadores que não se trata de mais um modismo pedagógico ou mera imposição legal. Para os PCNEM, a interdisciplinaridade direciona para um modo de lidar com o conhecimento, dentre outros, utilizando os conhecimentos vários para resolver problemas concretos, estabelecendo relações de complementaridade, convergência ou divergência dos conhecimentos, não criando ou diluindo as disciplinas, evitando a diluição em generalidades e, principalmente, indo além da mera justaposição de saberes.

É interessante notar que nos PCNEM a aprendizagem significativa decorre da relação sujeito-objeto, exigindo, por oportuno, condições favoráveis à interação. Nesse ponto, a atitude do professor é fundamental, pois numa sala de aula interdisciplinar todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros, conseqüentemente, a interdisciplinaridade pode ser

aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar (Fazenda, 2003, p. 71).

A atitude de um professor interdisciplinar apresenta algumas características. Para Fazenda (1994, p.82):

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

A dimensão humana é, então, evidenciada. Para a autora, o agir interdisciplinar agrega às questões epistemológicas, as atitudes e os valores dos sujeitos do processo de educar. O professor interdisciplinar, portanto, está aberto ao diálogo, busca novos desafios, é humilde diante da limitação do próprio saber, é comprometido (com as pessoas e com os projetos) e, enfim, busca a melhor forma possível para a compreensão do mundo e da vida.

Quanto ao estudo da Língua Portuguesa, os PCNEM são contrários à segmentação entre gramática, literatura e redação. O documento (1999, p.144) esclarece:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de 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.

A postura interdisciplinar dos PCNEM conduz o estudo de língua para a unidade “texto”, que deve ser o eixo para as reflexões literárias e gramaticais. Os conteúdos de linguagem verbal não podem ser apresentados como se um não se relacionasse com o outro. A intenção é restituir o que fora fragmentado, assim afastando as práticas tradicionais de estruturação e memorização das normas do sistema linguístico.

De acordo com a organização curricular e pedagógica do sistema de ensino brasileiro, o livro didático é material de uso individual do aluno que passou por um processo de seleção ou indicação do professor. O currículo do Ensino Médio, assim como dos demais níveis, é estruturado em disciplinas e o livro didático segue a mesma tradição, ou seja, é escrito para uma disciplina específica. É válido ressaltar que essa relação unívoca entre livro e disciplina é contraditória, uma vez que se discute tanto a interdisciplinaridade. Eis uma questão a pensar.

O que não se questiona é a importância do livro didático como instrumento de mediação didático-pedagógica entre os conhecimentos teóricos e práticos. O inciso VII, do artigo 4º, da Lei 9394/96 (LDB), evidenciou que dentre os deveres do ente estatal com a educação pública está a efetivação de programas suplementares de material didático destinado ao Ensino Fundamental. Começava-se um movimento pontual de uma política de provisão de livros.

Nos anos 60 do século XX, com auxílio do salário educação e do Fundo de Auxílio ao Estudante (FAE), o governo já fornecia os livros didáticos para as séries iniciais do ensino obrigatório. Utilizando um processo licitatório, ocorria a seleção e, em seguida, a distribuição do material. Esse modelo prevaleceu até o início dos anos 90 do século XX, havendo uma centralização de aquisição na capital do país, o que desencadeava uma política de vantagens e desvantagens das editoras e agentes públicos.

Os professores pouco tinham contato com as editoras, uma vez que as indicações eram encaminhadas ao MEC, o qual finalizava o processo de compra que, em muitos casos, obedecia a critérios de preço e não de qualidade. Nesse período, graves problemas de distribuição faziam com que o livro, em algumas regiões do país, chegasse tardiamente.

As políticas públicas para o fornecimento do livro didático avançaram nas últimas duas décadas. Para a concessão de alguns financiamentos de

fundos internacionais, como os do Banco Mundial, o Brasil precisava melhorar seus indicadores sociais, dentre eles, os de melhoria na educação. Assim, “coercitivamente”, passou-se a investir mais na provisão de livros a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. A distribuição de livros didáticos foi gradativamente ampliando-se até que, no final dos anos 90 do século XX, também acontecia no Ensino Médio. Hoje é universal, contemplando na última etapa da educação básica todas as disciplinas.

Atualmente, o mecanismo organizador e regulador do fornecimento de livros didáticos aos alunos da rede pública é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ele tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. As editoras fornecem obras que passam por uma avaliação de uma comissão de área e, se aprovadas, entram para o rol de livros indicados para apreciação e seleção dos professores.

Dando sequência ao processo, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas e as editoras repassam, em muitos casos, alguns exemplares ao corpo docente para que estes escolham aqueles que melhor atendem ao projeto político pedagógico de cada escola. Todo esse processo atende a normas do Código de Defesa do Consumidor – CDC (Lei 8078/1990) que dizem respeito ao direito de avaliar e exigir um produto de boa qualidade.

O programa é executado em ciclos trienais alternados: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento. Para o Ensino Médio, o ciclo vigente é o PNLD/2012, ou seja, foram distribuídos livros para utilização nos anos 2012 a 2014. Observa-se que os livros distribuídos são reutilizáveis, devendo ser conservados e devolvidos ao término do ano letivo para uso no ano subsequente.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2012 de Língua Portuguesa do Ensino Médio (2011, p. 6) afirma que seu objetivo é:

[...] colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível. É uma boa forma de dar início a esse processo é

resgatar, em suas linhas gerais, as características do EM e o papel específico de uma disciplina como LP nesse nível de ensino.

Nesse sentido, o guia pretende colaborar para o momento de transição que estamos passando, evidenciando o esforço das coleções aprovadas em atender os princípios delineados pelos documentos oficiais, dentre eles, a interdisciplinaridade.

Convém ressaltar que, mesmo com tantas inovações tecnológicas, o livro é o recurso de maior relevância para o professor. Destarte, não deve ser o único. Soares (2002, p. 2) adverte:

O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro de trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.

As dificuldades vivenciadas pelos educadores brasileiros, entre elas, as más condições de trabalho, corroboram para a necessidade de quesitos criteriosos para adoção do livro didático, cujo recurso didático constitui, em muitos casos, o único material a ser utilizado por alunos e professores. Observa-se que tal situação representa uma realidade para qual não se vislumbra mudanças a curto ou médio prazo.

4 Interdisciplinaridade e o livro didático na escola

O trabalho interdisciplinar deve ter como ponto de partida a ideia de que as inúmeras ciências podem contribuir para o estudo de temas específicos que colaborariam para o desenvolvimento de atividades significativas no

ambiente escolar. A busca por um conhecimento totalizador pressupõe um trabalho integrado no qual cada especialista impulsiona o saber relacional e a construção de novos modos de apreensão da realidade.

Nesse sentido, toda discussão teórica suscitada encaminhou para a necessidade de um diagnóstico quanto ao uso da interdisciplinaridade na escola. A investigação foi realizada em 3 (três) escolas públicas de Ensino Médio, situadas na zona central da cidade de Imperatriz/MA, com 10 (dez) professores de Língua Portuguesa. As questões norteadoras foram: 1. A concepção de interdisciplinaridade de cada docente; 2. A existência de práticas interdisciplinares nas aulas; 3. Os motivos que dificultam a execução da interdisciplinaridade; e 4. Se o livro didático favorece ao trabalho interdisciplinar.

Na formulação do conceito de interdisciplinaridade, todos os professores manifestaram a ideia de relacionamento de mais de uma disciplina para a abordagem de uma temática, sendo que 4 (quatro) deles entendem que também é possível ser interdisciplinar em uma só disciplina. Percebeu-se que para 50% dos professores não há clareza do que seja uma prática pluri, multi ou interdisciplinar, pois o que prevaleceu na concepção formulada por cada um deles foi o envolvimento de áreas distintas do saber, não considerando que a interdisciplinaridade não se reduz à mera justaposição de conteúdos.

Para o professor 3:

“Interdisciplinaridade é uma forma de trabalho no qual ocorre a conciliação de disciplinas na discussão de um assunto motivador ou de um eixo transversal”;

Essa concepção tem relação com a orientação dos textos oficiais, ao recorrer às temáticas transversais para mobilizar saberes interdisciplinares. Evidencia também a interação de uma disciplina com outra e a possível harmonização para a construção do conhecimento. Percebe-se que o professor tentou dar uma dimensão integradora para o tratamento dado ao objeto de estudo.

Quanto à existência de práticas interdisciplinares nas aulas, 80% dos professores disseram que as desenvolvem, na maioria das vezes, recorrendo a projetos de culminância bimestral. Todavia, afirmaram que a temática nasce ou de um momento significativo em sala de aula, ou a partir de um conteúdo abordado no livro ou, ainda, impulsionados por um assunto em

destaque na atualidade. Os professores deixaram transparecer que boa parte das iniciativas interdisciplinares, nas escolas em que atuam, tem como motivador o docente de Língua Portuguesa, que busca apoio em áreas de humanidades como História e Geografia.

No questionamento 3, muitos foram os motivos apontados para a não implementação da interdisciplinaridade na escola. Os principais deles foram: a falta de condições (física, material, humana) das instituições; a obrigatoriedade de cumprimento de conteúdo em um tempo predeterminado; a ausência de encontros entre os docentes para o planejamento de atividades dessa natureza; o desinteresse dos alunos; e a não indicação de sugestões interdisciplinares no material didático.

Esse item remete ao que Fazenda (1994) diz sobre a atitude interdisciplinar, na qual o professor deve se reconhecer interdisciplinar, que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento.

Na análise do livro didático, os professores enfatizaram a sua melhoria ao longo dos últimos anos. Afirmaram ser um material adequado e coerente na apresentação dos conteúdos, rico em textos e imagens, atento aos diversos gêneros textuais e com atividades contextualizadas de acordo com as exigências do ENEM. No entanto, não reconheceram explicitamente a interdisciplinaridade nesse material, o que determina uma dependência da atuação do professor para o aproveitamento dos textos / assuntos a fim de promover práticas interdisciplinares.

Esses resultados sugerem que a interdisciplinaridade ainda é um território pouco explorado. A fragilidade das concepções e a organização curricular não favorecem o agir interdisciplinar no cotidiano escolar. Isso não invalida as tentativas de professores corajosos que se lançam na busca de um conhecimento de integração, de interação e de unidade. O que se pode inferir é que o sistema de ensino precisa ser adaptado, melhorando a formação dos professores, as condições de trabalho e os recursos didáticos.

Para refletir sobre tais questões, analisou-se a coleção “Português: contexto, interlocução e sentido”, destinada aos alunos da escola de Ensino Médio pesquisada, uma das principais instituições de ensino da cidade de Imperatriz/MA. A obra tem três autoras: uma bacharel e mestre em Letras, consultora de Língua Portuguesa do Enem/Inep/MEC; outra licenciada e mestre em Letras, doutora em Filosofia e consultora de Língua Portuguesa do Enem/Inep/MEC; e a terceira, licenciada em Letras com experiência

em ensino por 20 anos na rede particular.

Cada livro está organizado em partes, Literatura, Gramática e Produção de Texto, o que de imediato sugere uma fragmentação do conhecimento. A parte de Literatura está dividida em 3 unidades: a primeira apresenta 5 capítulos; a segunda e terceira, 3, respectivamente. A Gramática está organizada em 3 unidades, tendo a primeira 3 capítulos, a segunda 3 e a terceira 4. E a Produção de Texto tem 4 unidades: 3 capítulos na primeira, 2 na segunda, 2 na terceira e 3 na quarta.

Na abertura de cada capítulo, são apresentados os objetivos que devem ser alcançados com os estudos que se iniciam. Ao término, são indicados livros, filmes e sites que dialogam com os estudos empreendidos e podem, portanto, complementá-los. Há glossários acompanhando muitos textos da obra. E, ao final de cada unidade, são enumeradas questões do ENEM, vestibulares e outras avaliações oficiais.

Na apresentação da obra, as autoras expõem a concepção de linguagem por elas adotada, dizendo que a linguagem é parte integrante de nossas vidas, instrumento indispensável para a aquisição de conhecimentos de outras áreas do saber e para a nossa participação em contextos diversos de interlocução. E que a obra deve ser considerada nos aspectos artísticos, estrutural ou prático.

Dessa forma, elas tomam o objeto de estudo numa perspectiva contextual e potencialmente interdisciplinar e adotam uma postura aberta ao diálogo e à atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2000) ressaltam essa potencialidade da língua, a de proporcionar aos discentes conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos mobilizados nos atos de ler, compreender e elaborar textos.

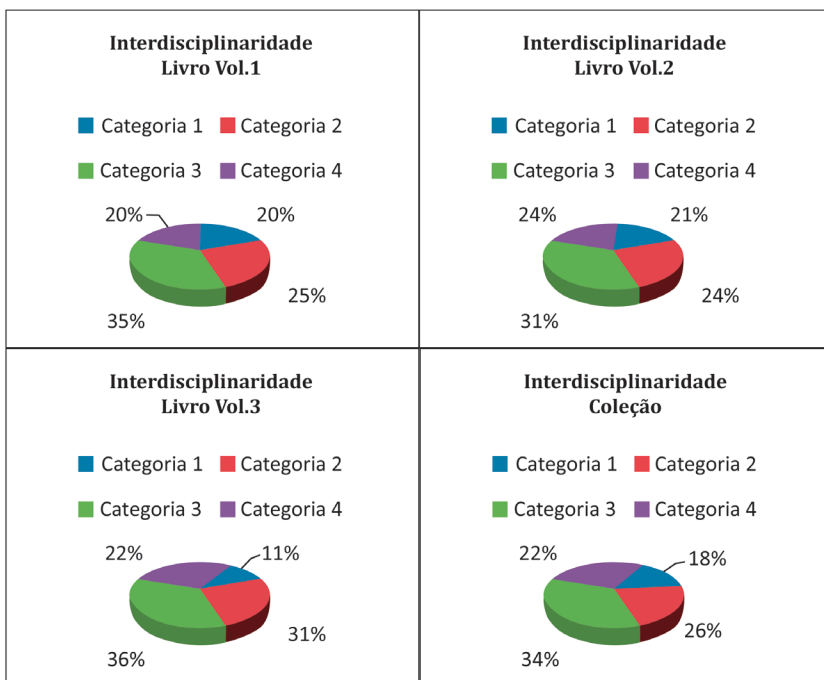
No entanto, por se tratar de uma obra inserida no contexto da disciplinaridade, prevalece a proposta de desenvolvimento do conhecimento compartimentado. Os conteúdos são apresentados, em sua maioria, com fins de apreensão dos saberes literários ou linguísticos, não estabelecendo relações com outras áreas. Após o levantamento das possíveis inserções de interdisciplinaridade, a partir do que consta no livro didático, chegou-se à seguinte categorização:

1	Interdisciplinaridade a partir da temática do texto estudado
---	--

2	Interdisciplinaridade na execução de atividade teórico-prática
3	Interdisciplinaridade nas interconexões com sites, livros e filmes
4	Interdisciplinaridade pela retomada de contextos sócio-históricos

Essas quatro categorias funcionam como instrumento de análise cujo objetivo é, de uma maneira geral, perceber em dados quanti-qualitativos a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Assim, na primeira categoria, a partir da temática do texto estudado, o trabalho poderá ser de ampliação do conhecimento ao proporcionar o diálogo com outras dimensões epistemológicas. Na segunda, na execução de atividade teórico-prática, o aluno é motivado a integrar conhecimentos diversos para apresentação de um produto final. Na terceira, nas conexões com sites, livros e filmes, o saber disciplinar é inter-relacionado a outros saberes numa contextualização pragmática, artística ou científica. E, na última, pela retomada de contextos sócio-históricos, a linha do tempo permite a compreensão e ressignificação dos fatos pela relação dialógica com inúmeras disciplinas, como a História, Geografia, Economia e outras.

Os resultados obtidos foram:



Os resultados demonstrados nos gráficos permitem perceber que na coleção em estudo o trabalho interdisciplinar pode, em sua maioria, acontecer pela ampliação do conhecimento a partir de pesquisas em sites, filmes e outros livros. 34% das sugestões interdisciplinares da obra se concentram na perspectiva de recorrência a outros materiais para a construção dos saberes. Com isso, pode-se ratificar a ideia de que o livro didático não deve ser o único recurso de aprendizagem, portanto professores e alunos têm a obrigação de buscar outros instrumentos, especialmente, os tecnológicos que, pelos recursos diferenciados, podem favorecer o ensino.

As sugestões de atividades teórico-práticas, constantes em seções específicas, são também bastante favoráveis ao trabalho interdisciplinar e estão presentes, basicamente, no final de cada capítulo, ocupando 31% das possibilidades interdisciplinares da coleção. Nelas, as autoras propõem, além da complementação do conteúdo através de pesquisas, a realização de atividades práticas, como a produção de peças teatrais (ou pequenas encenações), documentários, textos, painéis etc. Assim, numa sequência pedagógica, o aluno é estimulado a perceber o conteúdo de forma mais ampla, seja nos aspectos teóricos ou pragmáticos.

Nos três volumes da obra é possível estabelecer relações interdisciplinares pela perspectiva histórica. Na parte de Literatura, além dos textos específicos que exemplificam cada período ou estilo literário, apresenta-se uma linha do tempo para que se contextualize e se perceba que arte, cultura, história e literatura estão interligadas. A linha do tempo também aparece, embora em menor quantidade, em outras seções da coleção, sempre com o intuito de agregar informações, muitas vezes de outras áreas, para a construção do conhecimento. No volume 1, 20% das sugestões interdisciplinares são dessa categoria; no volume 2, são 24%; e no volume 3, são 22%. Nessa perspectiva, o aluno é motivado a perceber o papel do ser histórico e social, integrando-se ao processo de sujeito da própria história.

Dentre as categorias de possibilidade de trabalho interdisciplinar, ocupa a quarta posição a interdisciplinaridade a partir de textos presentes na obra. Em média, 18% das sugestões de atividades interdisciplinares são dessa natureza. Esse dado permite concluir que os textos selecionados para o livro didático de Língua Portuguesa ainda são muito específicos, alguns

para análise literária, outros metalinguísticos. Acreditamos que os textos incitam o debate e podem funcionar como motivadores para propostas interdisciplinares, portanto devem ser os mais diversos possíveis, não só quanto ao gênero textual, como em relação à temática abordada.

Importante frisar que todo trabalho interdisciplinar depende dos sujeitos envolvidos – docentes e discentes – e das necessidades/interesses de cada grupo/escola. O livro didático pode impulsionar esse trabalho, por isso a escolha do material didático deve ser criteriosa. Percebeu-se que a coleção em estudo apresenta opções, algumas mais e outras menos explícitas, de interdisciplinaridade. Essas opções, efetivamente, dependendo do olhar dos sujeitos podem ser exitosas. Ademais, considerando as discussões sobre interdisciplinaridade, sejam pela academia ou pelos documentos oficiais, acredita-se que o livro didático pode avançar muito mais na proposição de atividades interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos analisar, e longe de um consenso, a discussão sobre interdisciplinaridade no ambiente escolar é fundamental para que o professor tenha clareza no planejamento de suas ações e, assim, possa superar as práticas tradicionais que se orientam pela fragmentação do conhecimento. É preciso trazer para o fazer pedagógico um novo paradigma no qual a vivência interdisciplinar proporcione uma aprendizagem significativa capaz de atender às necessidades de um sujeito que deve estar apto a se integrar ao mundo social e do trabalho.

Para isso, embora a estrutura de ensino não seja favorável, uma postura diferenciada deve ser tomada pelo docente, num constante processo de compreensão das concepções, de parceria e de diálogo. Além disso, a escola precisa promover adaptações no currículo, dando o apoio necessário para que os trabalhos coletivos superem a superposição de disciplinas e possam, de fato, chegar à interdisciplinaridade.

Concomitantemente, os livros didáticos devem apresentar propostas pedagógicas que vão ao encontro do que está expresso nos documentos oficiais, constituindo um instrumento integrador dos saberes. Ainda, as políticas públicas voltadas ao material didático devem receber mais investimento, e o mercado editorial deve ser compelido a se adequar

a uma nova realidade de ensino interdisciplinar. Finalmente, se as relações interdisciplinares no livro didático são/serão ou não possíveis, as práticas docentes poderão indicar caminhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2013.

BURNHAM, Terezinha. FAGUNDES, Norma. *Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo*. Revista da FACED. n. 5. p. 39-53. Salvador, FACED/UFBA, 2001.

D'ÁVILA, Cristina. *Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior*. Revista Conhecimento & Diversidade. n. 6. p. 58-70. jul/dez 2011. Disponível em: www.revistas.unilasalle.edu.br. Acesso em 08 nov 2013.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____, MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. 2. ed. Lisboa: Europa-América, 1994.

_____. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

SOARES, M. B. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Cibercultura*. Educação & Sociedade. dez 2002. v. 23. n. 81. p. 141-160.