

DA INTERDISCIPLINARIDADE HIPOTÉTICA DE UM CURRÍCULO A UM CURRÍCULO INTERDISCIPLINARMENTE MATERIALIZADO

CASTRO, César Augusto – UFMA – ccampin@terra.com.br

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1 Introdução

Entre os princípios pedagógicos que estruturam as áreas de conhecimento destaca-se como eixo articulador, a interdisciplinaridade. Para a observância da mesma é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrárias, historicamente constituídas, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes. Saberes desqualificados e silenciados, intencionalmente. Saberes que se redefinidos e resignificados produziram conhecimentos mais interdialogados, “[...] resultados da reaproximação da prática e da teoria, e quem sabe, chegar à circularidade dos saberes [...]” (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.9).

Quando se trata da interdisciplinaridade na construção do currículo, se nos apresenta esse tema, como se na organização intencional dos conteúdos escolares, estivesse implícita a existência deste termo por si só, independente da interpretação, aplicação e avaliação concretizada na prática educativa singular de cada pedagogo. A interdisciplinaridade se nos apresenta como algo que já deve estar posto, inerente ao desenho curricular e às determinações de quem o constrói, esquecendo-nos que o currículo como tal, só se materializa na sala de aula e no espaço educativo. Espaço determinado por múltiplos determinantes específicos. Currículo que ao depender das interações existentes entre os atores envolvidos, também gira entre os interesses que estão constantemente em jogo, no processo de ensino-aprendizagem.

A forma de inserção e abordagem das disciplinas num currículo escolar é, em si mesma, indicadora de uma opção pedagógica, que pode propiciar ao aluno a construção de um conhecimento fragmentário ou orgânico e significativo, no que se refere à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais. A interdisciplinaridade na construção do currículo deve ser olhada a partir de novos ângulos, análise e perspectivas que desmistifiquem o sentido homogêneo de sua apreensão por parte dos educandos, na produção de saberes, práticas e discursos que ao serem apropriados diferenciadamente, nos revela a produção dos conteúdos didatizados interdisciplinarmente (SANTOS, 1996).

O atuar dos educandos de forma diferente e o fato deles utilizarem os novos conhecimentos apreendidos de forma peculiar, constitui a garantia das diferentes possibilidades que nos oferece um currículo interdisciplinar intencionalmente pensado, construído, implantado e avaliado em benefício de todos aqueles que participam deste processo. Propósito que não é neutro em termos de informação e que deriva de diferentes níveis, vinculado por diferentes agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos (PACHECO, 1996).

Limitar-nos-emos neste trabalho a abordar alguns dos aspectos essenciais na construção de um currículo que vise a interdisciplinaridade, expondo a importância tanto da intencionalidade na sua elaboração como do nível de interpretação dos professores e da procura de novos significados por parte dos alunos envolvidos no processo educativo, que garantam a concretude de um currículo interdisciplinar. Exporemos em que condições um currículo se pode considerar interdisciplinar e a importância essencial da prática pedagógica para sua objetivação, a partir do papel do professor e de seus reflexos nas inter-relações no processo de ensino-aprendizagem na procura de uma qualidade social em detrimento da qualidade total, tão exigida pelo mercado de trabalho (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.9).

2 A interdisciplinaridade na construção do currículo.

A interdisciplinaridade como proposta de trabalho através da produção do conhecimento escolar aparece em diferentes níveis de desenvolvimento do projeto educacional e em diferentes estágios de intencionalidade política e ideológica dos agentes, que se fazem presentes na seleção do currículo, “[...] resultado de um processo que reflete os interesses das classes e grupos dominantes [...]” (APPLE apud SILVA, 1999, p.46). A interdisciplinaridade do ponto de vista epistemológico, consiste no método de pesquisa e de ensino voltado para a interação em uma disciplina; de duas ou mais disciplinas, num processo que pode ir da simples comunicação de idéias até a integração recíproca de finalidades, objetivos, conceitos, conteúdos, terminologias, metodologias, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de elaboração do conhecimento.

Ao falarmos de currículo, as opiniões entre os teóricos se dividem. Se por uma parte se considera que deve ser tratado a partir das teorias que o prescrevem; pela outra se defende que as teorias não descrevem exatamente aquilo que acontece no

contexto em que o currículo está sendo implantado e conduzido, mostrando assim uma realidade hipotética. Uma realidade teorizada mas não materializada, que nos leva a uma aparente dicotomia entre a teoria e a prática.

Estrada onde pseudoconceitos em transição se transformam de conceitos complexos (noções), em estágios mais elevados de formação através da lógica dialética num sistema especial diferente da lógica formal. Estrada onde se combinam a síntese e análise na construção dos conceitos teóricos como resultado do pensamento, que na visão de Rubistein apud (SAVIANI, 2000, p.77), é constituído através de “[...] transições simultâneas que se encontram no trajeto do particular ao geral e do geral ao particular [...]”, no nexos interno do processo-teórico-dedutivo¹ do concreto. “As teorias curriculares convertem-se em diferentes abordagens das concepções sobre a realidade que abarcam e passam a ser formas, ainda que indiretamente, de abordar os problemas práticos da educação” (GIMENO,1988 apud PACHECO, 1996, p.32).

O currículo como cerne de qualquer sistema educativo na sua qualidade de proposta de ensino aprendizagem, tendo como referente a sua natureza e âmbito, deve ser estudado a partir dos aspectos substantivos, sócio-políticos e técnico-profissionalizantes que o compõem. Devem ser analisados os seus elementos nucleares, as metodologias aplicadas, os modos de operacionalização e a abrangência das decisões que o definem, ao questionarmos sobre o que se ensina ou se aprende? Como se organiza o conteúdo? Como se avalia tal ensino ou aprendizagem? Quem são os intervenientes nas decisões de trabalhar certos valores ou interesses, certos fins ou meios educativos, assim como, os conhecimentos especializados, requisitos técnicos e competências necessárias para a execução, construção e avaliação do currículo neste espaço tão prático e da prática, como é a educação (ALVES, 2000).

Sistema no qual se integram vários sistemas numa perspectiva sistêmica (CARRILHO, 1999). Construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, (PACHECO,1996), que requiere o cruzamento da prescrição e da descrição na práxis educativa. A interlocução entre a posição normativa e a analítica-descritiva, as quais expressam o problema essencial da natureza do currículo em quanto domínio de ação e da arte prática, (CARRILHO, 1999), nos faz concebê-lo numa perspectiva processual, aberta e dinâmica, que potencializa segundo o contexto, as opções, decisões e problemas em que se precisa intervir.

¹ A formação de conceitos teóricos – genuinamente científico –, defendida por Rubistein. Olhar em Saviani (2000).

A interdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que é defendida como um redimensionamento do saber, através do qual, se pode desvendar na ação pedagógica, tanto os nexos lógicos do real para se transformar em instrumento do fazer; como também, os nexos políticos do social para se transformar em instrumento de poder (SEVERINO, 1995); é também atacada, ao ser concebida como uma falsa igualdade epistemológica do conhecimento, como afirma Lopez (1999).

A defesa de Bernstein (1975), ao analisar a compartimentação de saberes, por um currículo integrado onde a dialogação entre as áreas e campos do conhecimento se intensifica, partindo de um nível menor de isolamento e classificação, é fortemente criticado por Forquim (1981), ao defender o “currículo coleção”. No que Bernstein, desde uma perspectiva sociológica, afirma que ao existir menor enquadramento no código integrado, o controle do professor pelo ritmo, tempo e espaço de transmissão fica mais permeável e variável a este conjunto de relações e interações estabelecidas entre os códigos culturais diferentes, e que o currículo linear-disciplinar acaba-se configurando como um currículo quebra-cabeças ao separar o trabalho manual, do intelectual, através da demarcação de fronteiras entre as disciplinas; Forquim o contraria, ao expor que é precisamente no “currículo coleção”, que o professor tem maior autonomia pela falta de transparência na sua prática, garantindo-lhe isto, uma atuação subversiva diante dos ditames de um projeto unificado. Para este autor, o trabalho integrado se pode tornar uma forma muito hábil de controle do professor, “[...] a abertura no plano pedagógico pode significar, paradoxalmente, um fechamento no plano ideológico” (FORQUIM apud LOPES, 1999, p.188), onde a horizontalidade e a participação constante, impõe a homogeneização ao cercar as ações modificadoras.

Se o conhecimento para Bernstein, no currículo disciplinar, funciona como uma propriedade privada, com a sua própria estrutura de poder, onde “As disciplinas ou matéria singulares são narcisistas, orientadas para seu próprio desenvolvimento mais do que para aplicações fora de si mesmas” (BERNSTEIN, 1993 apud SANTOMÉ, 1998, p.107). Para Forquim (1981), o sistema compartimentado em contraposição ao sistema de descompartimentação simbólica pode ser uma forma dos professores e alunos escaparem a uma nova tirania da transparência, aonde o maior controle e a maior homogeneização, vêm inscritos.

O saber, segundo Bernstein, no currículo compartimentado, divorcia-se das pessoas e de seus compromissos, caminhando rumo à autonomia plena numa sacralização a-histórica disciplinar. Pelo contrário, no código integrado, “[...] não é

garantido apenas pelo fato de uma disciplina utilizar conhecimentos de outra. Essas são apenas inter-relações intelectuais. A integração pressupõe minimamente um grau de subordinação das disciplinas e cursos ‘insulares’ a uma idéia relacional” (BERNSTEIN, 1981 apud LOPES, 1999, p.187), preocupando-se com a socialização apropriada do conhecimento ao conferir neste currículo, maior iniciativa aos professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos e o combate contínuo à hierarquia e ao dogma do conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Por outro lado, se na visão de Severino (1995), o sentido do interdisciplinar precisa redimensionar-se quando se trata do saber teórico e precisa ser construído quando se trata do fazer prático, como uma condição da prática social, já que como os homens trabalham em todas as esferas como sujeitos coletivos, o saber “[...] enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será automaticamente humano e automaticamente saber, quando se der interdisciplinarmente”(SEVERINO, 1995, p.172). Para Lopes, ao distinguir entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, nos expõe que em vez de abdicar as disciplinas em nome de um projeto interdisciplinar, “[...] ideal generalista, centrado na idéia de unificação do conhecimento”(LOPES, 1999, p.175), devemos entender a disciplinaridade, como diálogo pluridisciplinar que se estrutura a partir da reificação das disciplinas, num constante redimensionamento. Organização disciplinar que é por si modificadora do conhecimento científico em conhecimento escolar. Transposição didática que ao produzir conhecimento se constitui, “[...] numa instancia própria de conhecimento” (LOPES, 1999, p. 181).

Santomé (1998), contrariando a Lopes, defende que no currículo disciplinar, o conhecimento acadêmico é ministrado de forma paralela sem se encontrar nunca com o conhecimento social, onde a realidade cotidiana aparece desconfigurada e descontextualizada, já que aqueles que convivem e trabalham na sala de aula não dispõem da seleção, nem da organização dos conteúdos. Se para Santomé, o conhecimento, “[...] nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os estudantes vivem” (SANTOMÉ, 1998, p. 104); para Lopes, partindo de que cada disciplina representa e se organiza num campo do saber; o conhecimento se compartimenta num domínio, não se integra. Esta compartimentação, é apresentada pela autora como, “[...] numa razão atemporal, que considera as estruturas lógicas e seus critérios de validação imutáveis” (LOPES, 1999, p.193), onde negar a voz do especialista, no desconstrói o processo histórico de divisão social do conhecimento que é condicionada pela divisão

social do trabalho, nem representa falta de ideologia, já que a valorização do parecer de um especialista não significa tomar decisões políticas na sociedade. Existindo diferentes contextos de validade para diferentes conhecimentos, pois se baseiam em diferentes racionalidades (LOPES, 1999)

Garcia e Moreira (2003), se por uma parte em contrapartida com Lopes, fomentam que o ser especialista em um campo do conhecimento – tomando como campo a organização e a representação disciplinar –, não necessariamente significa ser especialista do currículo como teoria da prática curricular, já que “[...] o especialista em currículo sempre foi visto como um generalista, porque exatamente ele não é especialista em disciplina nenhuma” (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.27); pela outra, este ensino não integrado para Santomé (1998), encobre a intencionalidade na relação entre o conhecimento e a ideologia, “[...] ignora-se a intencionalidade de toda ação humana e os complexos processos intersubjetivos de negociação de significados aos quais esta se deve sujeitar” (SANTOMÉ, 1998, p.109). Modelo classificatório de ensino, que não incentiva a constatação de que todo conhecimento, é produzido num contexto social, cultural, econômico e político específico, que o mediatiza e o condiciona. Modelo onde a experiência prévia, os níveis de compreensão, os modos de percepção individuais e os ritmos de aprendizagem dos alunos não se levam em conta, prejudicando a estimulação dos conflitos sócio-cognitivos. Currículo quebra-cabeça, que inibe a relação professor-aluno pela tirania do livro de texto, dificultando entender os nexos entre as disciplinas, onde os professores se transformam em organizadores organizados, sem autonomia, decisão e controle (SANTOMÉ, 1998). Currículo que dificulta o saber prático, que precisa recuperar o *espaço do saber*, compreendendo nas práticas escolares, “[...] o saber que surge do uso com sua forma e inventividade” (ALVES, 2000, p. 119), focalizando o concreto, o singular e o situacional.

Para podermos falar de interdisciplinaridade, temos que nos referir aos problemas relacionais entre o uno e o múltiplo. Resultado de uma discussão epistemológica – ontológica que exige a conviabilidade de ambos segmentos, (SEVERINO, 1995). Independentemente das vias de acesso ao real e das múltiplas determinações implícitas, estamos sempre lançando um mesmo olhar, de um único espírito, sobre um único real, onde “[...] o ponto de vista não é outra coisa senão a vista de um ponto” (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.28). Projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide no nível normativo ou no oficial; no nível do plano real ou do

processo ensino e aprendizagem.

Um currículo escrito ainda que construído numa concepção interdisciplinar intencionada (SANTOS, 1996), por não apresentar um estatuto epistemológico próprio, (CARRILHO, 1999), depende do grau de formação, interpretação e atuação dos professores e de como este será transmitido e posto em prática (BERSTEIN, 1975). A interdisciplinaridade concebida num currículo oficial; seja no nível nacional, institucional ou local, considerando a sala de aula como uma cultura específica que se desenvolve dentro de um contexto escolar determinado ou para além deste; seja na interdiálogo entre o conhecimento científico, o conhecimento escolar e o conhecimento prévio dos educandos; só será possível, se se concretizar na prática. Só se materializando no currículo real, a tríade do processo educativo (PAREDE, 1997).

3 O Currículo Interdisciplinar.

Ao predicarmos o currículo de interdisciplinar, o estamos tratando aparentemente como um sujeito, mas sua condição polissêmica pela carga de ambigüidade, nos faz remetermos a seu sentido etimológico (PACHECO, 1996). O Currículo derivado do étimo latino *currere*, “É, antes de tudo, um verbo, uma atividade e não uma coisa, um substantivo.” (PINAR apud SILVA, 1999, p. 43), deslocando-se o seu significado de *pista de corrida*, para o ato de percorrê-la. Currículo compreendido como atividade não limitada à nossa vida escolar e educacional, mas à nossa vida cotidiana, encerrando este caminho, jornada ou percurso a seguir duas idéias: uma seqüência de problemáticas e a não existência á sua volta de um consenso. O currículo, “[...] corresponde a um conjunto de intenções, situadas no continuum que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significado social e historicamente válidos” (PACHECO, 1996, p. 18).

Instrumento de escolarização em função de um sistema educacional de natureza prática que ao englobar os parâmetros institucionais de decisão e justificação do projeto educativo, aparece num nível macro de teorização, refletindo e orientando a prática. “[...] as concepções que caracterizam, as análises teóricas devem não só refletir a prática mas também orientá-la.”(GOODLAND, 1979 apud CARRILHO, 1999, p. 5), através de um discurso prático, que confere mais no que se faz, que naquilo que se pretende fazer (PACHECO, 1996), que se detenha mais no *como* se transmite, que no

que é transmitido (SANTOMÉ, 1998). No nível micro, pelo contrário, ao considerar-se a sala de aula, como uma cultura, se reflete no planejamento didático, próprio da prática curricular, tendo em conta as decisões prévias do que se vai ensinar, as tarefas acadêmicas reais, a forma de vida interna, as relações grupais e o uso e as práticas de avaliação (PAREDE, 1997), numa lógica singular própria. “[...] a lógica da escola na qual, fomos todos formados, não é a única, [...] há diferentes lógicas presentes na sala de aula e há caminhos diferentes de chegar ao mesmo lugar” (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.18).

É neste macro e micro contexto, que as teorizações e as praticidades curriculares, unificam-se na práxis, inerente ao interesse cognitivo crítico e à ação reflexão dos atores implicados. É nesta práxis, concebida na teoria crítica por Pacheco (1996), que tem lugar o mundo real e o mundo hipotético, onde o mundo da interação, do social e do cultural se diferencia do mundo natural. É neste mundo construído como fazedor de sentido e reconhecedor de significado que se objetiva o currículo interdisciplinar. É através de uma abordagem emanentista desta práxis curricular, que poderemos verificar a própria lógica deste objeto / problema (JANTSCH e BINACHETTI, 1995).

É mergulhando e esgotando epistemologicamente esta realidade, que saberemos realmente, se a intencionalidade no currículo interdisciplinar; seja na teorização dos especialistas em conjunto com a interpretação e desenvolvimento da praticidade dos professores; seja na transposição didática e na apropriação dos conteúdos escolares por parte dos alunos; se tem exprimido no seio do processo de ensino aprendizagem (SEVERINO, 1995). Tanto na sua definição e elaboração, como na implantação, transmissão, execução e avaliação no currículo real, orientada e praticada pelos intelectuais transformadores no seio de uma política cultural, “[...] pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.” (GIROUX apud SILVA, 1999, p. 55).

Se encararmos um currículo interdisciplinar, como uma prática social intencionada, onde o planejar, o agir e o avaliar estão presentes; tanto na sua construção, como na sua implementação, devemos considerá-lo sempre como um processo incompleto e nunca como um produto (PACHECO, 1996). Não propiciando só neste ato, a produção de conhecimento, mas também a construção de um ambiente social de aprendizagem que ao envolver a intercomunicação e a intersubjetividade, facilite uma relação dialógica entre o professor e o aluno permitindo o desenvolvimento do sujeito

como um todo, de acordo com suas condições, possibilidades e entendimento. Um desenvolvimento curricular que propicie, seja por recepção, seja por descoberta, uma aprendizagem significativa, que ao combinar num duplo trânsito, a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa dos saberes trabalhados; o aprendiz ativo, empregue as pontes cognitivas e os mapas conceituais, aprendidos e apropriados na construção e reflexão de novos significados (SAVIANI, 2000).

A prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como metodologia no desenvolvimento do currículo escolar, não significa o abandono das disciplinas nem supõe para o professor uma “pluri-especialização”, que corra o risco de levá-lo, a um sincretismo ou a uma superficialidade. Para maior consciência da realidade, para que os fenômenos complexos sejam observados, vistos, entendidos e descritos torna-se cada vez mais importante a confrontação de olhares plurais na observação da situação de aprendizagem. Daí a necessidade de um trabalho de equipe realmente pluridisciplinar. Uma escola que se reconheça como uma comunidade aprendente² capaz de abordar o rizoma do conhecimento desde uma perspectiva relacional, entenderá o conhecimento como uma rede de articulações, ao sensibilizar nosso imaginário epistemológico a pensar com novos recursos, isto é, uma nova *forma mentis*. Resgatando, “[...] as palavras de suas prisões e devolvê-la ao livre jogo inventivo da arte de conversar e pensar” (ASMANN, 1998, p. 82).

A articulação entre as disciplinas escolares, não deve ser entendida nem como uma proposta de esvaziamento, nem como uma proposta redutora do processo ensino e aprendizagem, ao circunscrevê-la à imediatez das experiências e vivências do aluno. Um trabalho contextualizado parte do saber dos educandos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber prévio. Um saber que situe os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, “[...] espaços delimitados, que pressupõem movimentos, lutas e nos quais se dá a produção, a circulação, a apropriação e a reprodução dos conhecimentos teóricos e práticos, presentes em todas as áreas do conhecimento[...].” (ALVES, 2000, p. 118), de modo que possam estes educandos, efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e inter-ferindo sobre ela.

É neste currículo real e não no potencial, que se pode exprimir a intencionalidade interdisciplinar materializada. É nesta prática pedagógica concreta e não hipotética, que dos modos possíveis de compreensão, emergem os âmbitos de

² Contexto complexo das inter-relações humanas, sistemas cognitivos incluindo as que ocorrem entre os seres humanos e máquinas computarizadas de acordo com Asmann (1998).

representações que colaboram para a construção dos significados, articulando-se consecutivamente com os saberes menos codificados (SANTOMÉ, 1998). Práticas, valores, atitudes, propósitos e perspectivas presentes no mundo sócio-cultural de todo indivíduo através dos quais, explicam e interpretam a realidade, “É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz.” (SEVERINO, 1995, p. 161).

É a partir de uma racionalidade em trânsito que se desconstrói e reconstrói essas lógicas. Uma racionalidade transversal em detrimento da linear; que em vez de guiarmos por um predomínio analógico de raciocinar, aprender, conhecer por comparação, relacionando significantes e significados através dos pressupostos epistemológicos, nos invade dos aspectos atitudinais, comportamentais e relacionais necessários num caldo de cultura prévia que nos subsidia a ter outras formas de conceber o mundo, “[...] a razão linear, é literalmente uma lógica de uma única superfície, ou seja, ela é superficial” (ASMANN, 1998, p.104).

É no currículo realizado ou não currículo experiencial, que se vivencia a interdisciplinaridade (GIMENO, 2002). É aqui, neste currículo observado, que devem negociar-se e determinar-se o conteúdo curricular, se transformando este ato didático, num *currículo em ação* (PACHECO, 1996). Currículo onde a justificação teórica, a elaboração e o planejamento, a operacionalização e a avaliação se constituem, seus elementos substantivos.

É nas comunidades críticas³ integradas por especialistas, professores e alunos, que se poderá organizar numa dialogação multidirecional, uma escola de aprendizagem reflexiva e significativa onde a pluridisciplinaridade se sustente, numa transdisciplinaridade interdisciplinar (SEVERINO, 1995). Um desenvolvimento curricular que no momento de sua construção e implementação num processo dinâmico e complexo, ao se reconstruir as tomadas de decisões, se estabeleça uma ponte entre a intenção e a realidade; uma ponte entre o projeto sócio-educativo e o projeto didático. Um desenvolvimento curricular onde se pressuponha tanto o reconhecimento do protagonismo dos especialistas, professores e alunos como também da existência de um projeto educativo escolar.

³ Conceito trabalhado por Grundy, 1987 e Kemmi, (1988). (PACHECO, 1996)

4 A materialização de um currículo interdisciplinar no contexto educacional brasileiro.

A escola, através da educação como parte do processo de aculturação mediatiza o indivíduo na sua integração no tecido societal. O estudo intercultural da educação, como eixo interdisciplinar, deve ter presente o pluralismo e a diversidade como princípios norteadores do currículo. Este matiz interdisciplinar no ato educativo, possibilita que o professor aprenda das suas experiências ao contactar com outras culturas ou outras formas de conceber a realidade, por diversificados grupos, examinando, sistematizando e objetivando na sua prática pedagógica os processos de integração entre os atores envolvidos, estimulando a construção de um novo homem que se reconheça a si mesmo, ao reconhecer o outro.

A evasão escolar e a inadaptabilidade das crianças das minorias étnicas reforçam as desigualdades da educação brasileira que desde suas origens até hoje não tem deixado de ser uma educação elitista, independentemente das múltiplas reformas pelas quais tem passado o sistema educativo. O surgimento de propostas para uma educação que leve em conta a diversidade cultural como eixo central na construção de um currículo interdisciplinar, parte da necessidade de ser trabalhada pedagogicamente essa pluralidade, misturando o culto e o popular, o moderno e o tradicional, o urbano e o rural, o global e o local, que na visão de Garcia e Moreira (2003, p.13), “[...] o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não a semelhança. [...] a diferença está sempre no cotidiano” da escola.

Como nas outras esferas da vida social, especificamente os negros, são os mais atingidos e penalizados no plano educacional, enfrentando maiores dificuldades de acesso e permanência nas escolas, representando o maior índice de evasão e reprovação por assistirem a escolas públicas da pior qualidade, se comparados com a realidade observada entre os considerados *brancos*, num Brasil obviamente mestiço.

Segundo dados do PNUD⁴/IPEA⁵ (1996), a escolaridade média da população branca é de 5,9 anos, enquanto que a população negra (pretos e pardos) é de 3,3 anos, apesar da sua presença na população brasileira ser demograficamente expressiva 44,2% (4,9% de pretos e de 39,3% de pardos). Com 53,9% milhões de pobres, o equivalente a 31,7% da população, o Brasil aparece em penúltimo lugar em termos de distribuição de

⁴ Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

renda numa lista de 130 países⁶, onde 21,9 milhões foram considerados indigentes. No índice de Gini⁷, dados do Relatório do Desenvolvimento Mundial das Nações Unidas (2000 – 2001), denunciam que no Brasil, 1% dos brasileiros mais ricos, o equivalente a 1,7 milhão de pessoas, apropriou-se de 13% da renda nacional, e 50% dos brasileiros mais pobres ficam com 13,3%, mostrando a cor da pobreza.

No PISA 2003, que analisa o desempenho dos alunos de 15 anos de idade, o Brasil continua nas últimas posições. Em 2002, a população de 15 anos e mais tinha apenas 6,5 séries completas, não concluindo a 8ª série do ensino fundamental obrigatório, não passando de 3,6 nas zonas rurais, expondo-se no quadro total de pobreza brasileira, os muito pobres.

O SAEB⁸, em 2003 revelara que cerca da metade dos alunos que chegavam à 4ª série tinha grandes dificuldades em leitura. Numa escala de 125 a 375, os alunos das escolas estaduais atingiram a média de 170; os das escolas municipais 161 e os das particulares 215, revelando como tônica geral, a deficiência. Dados da UNESCO indicam taxas altas de analfabetismo no Cone Sul, onde uma grande quantidade da população em alguns países, incluindo o Brasil, não chegam à quinta série.

Se nos referimos particularmente a São Luis do Maranhão⁹, a realidade é mais alarmante, seja por pertencer ao Norte e Nordeste do país, tradicionalmente discriminado e excluído, seja por estar comandado pelas oligarquias enraizadas no poder por mais de 40 anos. Contemplando o índice de desenvolvimento humano (IDH)¹⁰ do Brasil que é de 0,766, o Maranhão tem o pior índice do país 0,636 para 0,656 no Piauí, Estado vizinho. Segundo o IBGE, 27 municípios com menor renda per capita são maranhenses. Das cem cidades brasileiras com menor renda, 83 estão localizadas neste estado, que apresentam a menor média de escolaridade; 3,6 anos, para 6,4 anos da média nacional. A taxa de analfabetismo atinge 22% da população com mais de 10 anos de idade. No fim de 2002, último ano do governo Roseana Sarney, apenas 58 dos 217 municípios ofereciam ensino de segundo grau, 42,5% não tem acesso a água potável e 56 % não possuem rede de esgoto em casa.

Apesar do Maranhão ter sido avaliado pela Unesco como Patrimônio da

⁶ Estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEAP) divulgado pelo ministro de Planejamento, Paulo Bernardo, 2006.

⁷ Mede a distribuição de renda de numa escala de zero a 1, sendo 1 o máximo da desigualdade.

⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁹ Revista Seu País, Carta Capital /2005.

¹⁰ Índice de Desenvolvimento Humano, medido numa escala de (0 a 1), quanto mais próximo de 1, melhor será a vida da população.

Humanidade, a integração de seus filhos no processo de alfabetização, a continuidade dos estudos de suas crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento humano e o direito à educação presente na constituição federal, estão em crípante desvantagem se considerado com o resto do país, “[...] ninguém quer ser outro. Podemos aspirar o que o outro tem, mas não ser suplantado por ele. O mais humilhado quer continuar sendo ele, sem humilhações. Somos identidades singulares forjadas na experiência, embora esta seja limitada pela miséria” (VALÁLCER, 1995, p.25 apud GIMENO, 2002, p.179).

Com esta realidade, deve a escola procurar exercer uma influência sobre o desenvolvimento da cultura ou limitar-se a inculcar a herança cultural? Como os estudantes são transformados em identidades sem propriedades, sem conteúdos, despidos de suas particularidades étnicas e culturais para subir ao nível do cidadão abstrato universal? Deve a criança aprender tal herança como é transmitida pelos professores ou devem explorá-la seguindo a sua própria iniciativa? As crianças, sociais e culturalmente marginalizadas, estão privadas de que? De que cultura? Quem determina que uma cultura é deficiente? A partir de que critérios, se considera alguém privado culturalmente? São adequadas as instituições e os professores de que dispomos? Qual é o significado da educação e da qualificação? Qual conhecimento ensinar? O que faz a legitimação deste ou outro conhecimento? Que conhecimento cabe à escola transmitir? Será que apenas transmitir conhecimentos é suficiente? Qual seria, efetivamente, nas escolas, o papel do conhecimento?

A educação no Brasil deve trilhar caminhos que procurem cada vez mais de modo aprofundando soluções para esta situação complexa e pluridimensional das *minorias*, que na realidade constituem a maioria de explorados, marginalizados e excluídos. Olhar a escola como espaço de vivência de todo tipo de aprendizagem, cumprindo a sua função de escolarização e socialização, construindo estratégias a partir de um currículo interdisciplinar que leve em conta a pluralidade de culturas, de tempos, de ritmos de cada um, na sua singularidade; seria trabalhar a riqueza da diversidade cultural, a qual habita nas diferenças, na possibilidade de existência de diferentes sujeitos culturais.

Os educadores, por outro lado, deveriam entender que tratamento igual não significa homogeneidade, nem tratamento uniformizante que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. A igualdade que se deve procurar é a dialogação entre os diferentes, procurando caminhos que explorem a riqueza dessa pluralidade de tradições e culturas. Constituindo-se estas culturas de “ [...] todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da

diferença” (FAUNDEZ e FREIRE, 1981, p.34).

Para Gimeno (2002, p.41) “[...] o que os indivíduos e sociedade são, o que poderão ser, não pode ser explicado ou projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos. Esta é uma condição necessária deste século”. É certo que uma cultura pode reviver-se, mas a educação é o meio que se usa para isto e, o mesmo que a preserva. Por mais que os homens pareçam diferir entre si, segundo a cultura à qual pertencem, seus fins são sempre os mesmos; portanto, todas as formas de educação, baixo todas as condições, possuem o mesmo ideal, se lhe reconheça ou não: cultivar a faculdade racional e a espiritual, melhorando deste modo o homem em quanto homem e em quanto grupo de homens.

5 Conclusão

A Educação deve ser entendida como a prática técnica e política que atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada pela significação simbólica, serve de mediação ao integrar os sujeitos, nos universos do trabalho, das mediações institucionais da vida social e na cultura simbólica. O currículo interdisciplinar concebido como artefato social cultural, deverá eliminar, no processo de ensino-aprendizagem, a desarticulação que existe entre a vida na escola e na vida da comunidade; entre o fazer pedagógico e o político; e por último, entre os aspectos, macro e micro sociais.

Um projeto curricular interdisciplinar que crie um campo de forças onde a prática humana em geral, e a prática educacional em particular, não se traduzam em práticas puramente transitivas e mecânicas. Mas que ambas revelem a contribuição do saber, como fazer pedagógico e como poder educacional, ao se consolidar como projeto, na convergência dos meios e fins, na integração das funções especializadas e na integração curricular. O Saber, “[...] não pode exercer-se perdendo de vista esta sua complexidade: só pode exercer-se interdisciplinarmente. Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória” (SEVERINO, 1995, p. 172).

A educação necessita desta postura interdisciplinar enquanto objeto do conhecimento, objeto de pesquisa, espaço de intervenção e mediação sócio cultural para se exprimir, na práxis. As possibilidades de avanço em direção a sua compreensão, se

dão mais, no entendimento da relação entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento, do que em qualquer polaridade, unilateralidade ou exclusão.

Numa sociedade caracterizada pela desigualdade e a complexidade a única coesão educacional possível, será aquela que reconheça e conteste estas diferenças e desigualdades, não apresentando um currículo por objetivos, mas um currículo que possa subjetivar-se. Um currículo que possa se explicar em si mesmo e que ao mesmo tempo em que se explica, nos esteja explicando como atores relacionais principais de sua explicação.

Um currículo escrito, um currículo por si só, seria verbo ou discurso. Seria teoria de um currículo. Um currículo explicado em si mesmo, relacionando *–currículo-pedagogia-avaliação–*, e interagindo com os alunos num contexto específico, seria práxis, seria um currículo em ação, um currículo interpretado e significado. Um currículo formal, ainda que intencionalmente construído numa perspectiva interdisciplinar, nunca se materializaria na sua elaboração. A interdisciplinaridade num currículo se objetiviza na junção da teoria e da prática, sendo precisamente nesta práxis curricular que poderemos classificar um currículo; de interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer o conhecimento em rede. In: **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ASSMAN, Hugo. Redemoinhos de linguagens e rizomas de conceitos. In: **Reencantar a educação**: rumo á sociedade aprendente. Petrópolis: vozes, 1998.

CARRILHO, Antonio. Desenvolvimento Curricular. In: **O Currículo como domínio de estudo**. 8. ed. Texto. Editora, Lisboa, 1999. Introdução.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio B. Começando uma conversa sobre currículo. In: **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Cortez: São Paulo, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: As exigências da cidadania. Artmed: Porto Alegre, 2002.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Imanência, História e Interdisciplinaridade. In: **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Processo de disciplinarização. In: **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Teoria e Práxis. Portugal: Porto Editora, 1996.

PAREDE, José Bolívar Burbano. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência na educação escolar indígena na Área indígena Krikati, em Mato Grosso. Secretaria de estado de educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Estrelinhas, 1997.

SANTOMÈ, Jurjo Torres. A Organização relevante dos conteúdos nos currículos. In: **Globa-lização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade**, v.20, n. 2. p. 60-68, jul./dez., 1996.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu. Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.