

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA E AS PRÁTICAS DISCIPLINARE, INTERDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS NA ESCOLA BÁSICA NO BRASIL

Clézio dos Santos

Professor Adjunto de Geografia IM/UFRRJ e coordenador do projeto da FAPERJ

Resumo: A pesquisa surge da necessidade de reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em especial a área denominada de Baixada Fluminense, bem como fomentar as possibilidades dos diálogos disciplinares, interdisciplinares e transversais no espaço escolar tendo a Geografia como carro chefe. A pesquisa teve como foco principal a pesquisa sobre as diferentes práticas pedagógicas dos professores de Geografia, visando à melhoria da infra-estrutura necessária para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, formação continuada e capacitação de professores e também a ampliação da relação Universidade e Escola Pública. Como resultado principal, travamos um debate centrado nas diferentes práticas pedagógicas abordadas numa perspectiva reflexiva e contextualizada na relação teoria-prática; reunimos numa publicação as experiências vivenciadas dos professores de Geografia e pesquisadores envolvidos com suas práticas disciplinares e interdisciplinares; e elaboramos um curso de extensão para alunos e professores da escola pública ampliando o intercambio entre Universidade e Escola, reforçando o caráter formativo da extensão. A publicação realizada tornou-se um material didático bastante rico e calçado nas experimentações em sala de aula, servindo para auxiliar a formação dos professores. Já o curso de extensão ofereceu aos alunos e professores a possibilidade de discussão de novas e incrementar antigas discussões da Geografia Escolar brasileira numa perspectiva interdisciplinar. Os Trabalhos foram desenvolvidos diretamente na Baixada Fluminense na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, em especial no Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no município de Nova Iguaçu efetivou a ação extensionista que em muito prima pelo bom funcionamento constitutivo da Universidade pública latino-americana de qualidade, alicerçada no tripé: ensino-pesquisa-extensão e acima de tudo aprofundando o diálogo da Universidade com a Educação Básica por meio da Geografia Escolar.

Palavras-chaves: Ensino-aprendizagem, ensino de geografia, interdisciplinaridade, práticas transversais, escola.

Introdução

A pesquisa integra o projeto *O Ensino-Aprendizagem da Geografia e as Práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais na Escola Básica* e conta com o apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa Carlos Chagas (FAPERJ) via Edital de Apoio as Escolas Públicas no Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no Município de Nova Iguaçu, localizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O projeto surge da necessidade de reflexão das práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em especial a área denominada de Baixada Fluminense, bem como fomentar as possibilidades dos diálogos disciplinares, interdisciplinares e transversais no espaço escolar tendo a Geografia como carro chefe.

A pesquisa tem como objetivo principal a discutir as diferentes práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio da Escola Pública e em especial dos professores de Geografia, visando à melhoria na efetivação do processo de ensino-aprendizagem e ampliação da relação Universidade e Escola Pública. A metodologia utilizada é embasada no referencial teórico da área de Educação e do Ensino de Geografia, especialmente em trabalhos focados nas práticas docentes e na análise dos questionários aplicados aos professores do Ensino Médio da escola envolvida na pesquisa. Dentre os referencias

destacam-se: Capel (1988), Libâneo (2000), Cavalcanti (2005, 2011), Morin (1990, 2002), Fazenda (2005, 2008); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2013).

Como resultado principal, apresentamos uma análise centrada nas diferentes práticas pedagógicas abordadas por meio do referencial teórico e dos questionários aplicados aos professores de Ensino Médio do Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão numa perspectiva reflexiva e contextualizada. Evidenciamos a relação teoria-prática com suas práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais no cotidiano escolar.

A ideia do trabalho interdisciplinar no ensino regular continua sendo uma prática desafiadora. Propostas para sua efetivação vêm encontrando resistências nas salas de aula sejam elas conscientes ou não, com reflexos diretos no trabalho dos professores e na rotina dos estudantes, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente é importante deixar claro aqui, que não se pretende tratar de teoria do currículo, e sim apresentar elementos que orientam as relações de ensino-aprendizagem em Geografia na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Com base no Currículo Mínimo de Geografia (2010, 2012) organizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) pode-se afirmar que a Geografia na rede escolar estadual tem seus pilares fundamentados na Geografia Humanista e na Geografia Crítica. Porém, apenas os indicativos dos pilares não confirmam a prática efetiva dos currículos de forma humanista e crítica em nenhuma rede de ensino. As análises críticas recentes sobre a formulação do currículo na Geografia denuncia um consenso entre autores como Capel (1988), Rocha (1996), Costa e Lopes (2012); e Farias (2014) afirmando que as significativas transformações políticas, sociais e educacionais ocorridas nas décadas de 1970, 1980 e 1990 não conseguiram firmar um currículo geográfico mais crítico e reflexivo, atento e relacionando mais as questões físicas, sociais, políticas e econômicas.

Detalhamento maior sobre a construção do Currículo Mínimo de Geografia (CM) para o estado do Rio de Janeiro pode ser consultado no trabalho de Farias (2014), que discute o processo de reformulação da segunda versão do CM realizado pela SEEDUC-RJ em parceria da Fundação CECIERJ em 2012.

O documento oficial reforça nossas preocupações de entender um pouco mais como vem sendo implementadas essas práticas disciplinares e as interdisciplinares pelos professores da escola pública. Dessa forma, a seguir discutiremos essas práticas docentes.

Ressaltamos a necessidade de futuros estudos mais aprofundados sobre os focos bimestrais e o próprio documento denominado de Currículo Mínimo de Geografia para a rede estadual do Rio de Janeiro.

De acordo com Farias (2014, p.96): Formular um currículo mínimo que contenha os elementos essenciais da geografia para que a almejada construção crítica ocorra é difícil e considerada por muitos impossível, devido a particularidade das regiões, escolas e indivíduos.

Apesar da grande estrutura formada e dos grandes investimentos estaduais na idealização e execução de projetos educacionais como o do CM, não podemos deixar de constatar que a ação não priorizou as necessidades da educação estadual do Rio de Janeiro carente de tantas outras reformas.

Iniciativas como a do estado do Rio de Janeiro reforça a ideia da criação de sistemas educacionais compactos e eficazes para atender muitas vezes apenas às necessidades políticas de governos e deixam de fora considerações e constatações de décadas de discussão acadêmica.

As mudanças no mundo atual e suas repercussões na Escola Básica

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere a globalização e a tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se o ator que assume um dos papéis principais no contexto da educação.

Assim, os cursos de formação de professores devem ser organizados e desenvolvidos em uma perspectiva reflexiva, para formar profissionais capazes de analisar, criticar, e modificar a realidade em que atuam, na prática diária.

Pérez Gómez (1999, p.29), define: A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Para trabalhar essas transformações, o professor de geografia precisa ter clara a corrente teórico-metodológica que respalda a sua prática pedagógica, principalmente no que tange as relações entre as escalas local e global, levando em consideração o momento histórico, para que não recaia no anacronismo e se torne um mero reprodutor de conceitos desvinculados e vazios.

Libâneo (2002, p.72) pondera que: Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente ‘a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

É necessário traçar o mapa da crise da formação docente desenvolvendo uma perspectiva teórica e prática para a formação inicial dos professores de geografia, bem como, sua organização para a solução da mesma.

O aprender a ser professor de geografia, na formação inicial ou continuada, deve-se pautar por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor. O bom programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns.

Para que a prática se torne reflexiva, é preciso que os professores definam, eles mesmos os objetivos pedagógicos, afastando a idéia de serem técnicos que, repassam o saber.

Entendemos que os cursos de formação inicial e continuada de professores, devem preparar seus alunos para romper com a cultura de papéis e compreender que o processo educacional decorre da junção de vários fatores como currículo, conteúdo e avaliação, que não são antagônicos, o que fragmenta a educação. Na verdade, o professor precisaria ser preparado para assumir um compromisso reflexivo e crítico quanto a sua prática e seu papel na transformação social.

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currículo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem. (Apple, 1996, p.66).

Para isso, a formação inicial e continuada deve ir além de meras informações conteudísticas preestabelecidas que lhe são repassadas, deve estar vinculada às políticas educacionais transformadoras, tendo em vista a melhoria da sua prática.

Segundo Gatti (1997, p.40), A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças.

A formação inicial e continuada reflexiva do professor de geografia deve se preocupar com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço.

Assim, Libâneo (2002, p.73) afirma que: A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental.

A melhoria da educação, em especial, o ensino de geografia deve ter como objetivo propiciar ao aluno da educação básica, a alfabetização geográfica, e, posteriormente, a análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. Os educandos devem compreender os conceitos geográficos, valorizando-os, assim como o profissional da educação. E para isso, a formação inicial reflexiva do professor é de fundamental importância.

Temos a convicção de que a compreensão da organização espacial da sociedade far-se-á de forma mais concreta à medida que o professor de geografia iniciar os estudos desta organização a partir da análise dos elementos presentes na realidade espacial vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno se envolva mais com os estudos e se encontre como sujeito social ativo dentro de sua realidade, conseguindo realizar generalizações importantes sobre a realidade espacial global.

Da mesma forma, defendemos ser imprescindível que a prática do professor de geografia não se restrinja à análise da realidade espacial que o aluno vivencia. É necessário que o professor, nos estudos realizados em classe, ultrapasse a análise deste espaço para que o aluno possa realizar abstrações sobre realidades espaciais mais distantes, o que lhe permitirá obter avanços nas suas faculdades de compreensão e uma visão de totalidade acerca de sua própria realidade. A passagem da visão concreta para a abstrata é fundamental. Somente a análise dos elementos vivenciados empiricamente pelo aluno não são suficientes para que este obtenha uma visão de totalidade da sua realidade espacial, pois sabemos que esta realidade é síntese de múltiplas determinações, as quais nem sempre se apresentam visíveis ao aluno.

Para Costa (2003) os múltiplos elementos da realidade se tornem visíveis e compreensíveis ao aluno é necessária a mediação de um saber mais elaborado que o saber cotidiano. É o contato do aluno com o corpo teórico da Geografia em sua totalidade que lhe permitirá questionar e enxergar as limitações de sua realidade, ultrapassando assim a simples constatação do óbvio.

Além do mais, o tipo de prática educativa que se restringe à vivência do aluno, unicamente, estará formando indivíduos para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência. Em outras palavras, estaremos educando o indivíduo para ele se adaptar a naturalidade de sua existência e dos desejos e expectativas por ele gerados, tendo por consequência, muitas vezes, uma atitude conformista e particularista que objetivamente reproduz e reforça a estrutura social alienada.

Nesse sentido, ao reduzir seu ensino no nível das necessidades do cotidiano de cada indivíduo, a geografia escolar estará contribuindo para a formação de indivíduos passivos diante de sua realidade social, contribuindo assim para a reprodução e a perpetuação da realidade social contraditória que hoje vivenciamos.

Ao contrário disto, defendemos que a geografia, no contexto das especificidades da educação escolar, deve ser um dos instrumentos que participem da promoção do ser humano a indivíduo livre e consciente como preconizamos anteriormente. Isto significa que seu ensino deve ser direcionado a educar indivíduos não apenas para o que eles são, mas principalmente para o que eles podem vir a ser. Portanto, para que a geografia escolar seja eficaz na formação da cidadã do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade. Essa lógica da realidade espacial pode, e deve ser trabalhada pela Geografia embasada em diversas práticas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares no intuito de dinamizar o conhecimento geográfico no ensino

fundamental e médio. Na figura 01 temos parte da equipe reunida, discutindo ações do projeto, no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu.



Figura 01: Reunião do Grupo do Projeto da FAPERJ no IM/UFRRJ

Fonte: SILVA, 2014.

As práticas disciplinares dos professores de Geografia

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor de geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que este ocorra de maneira eficaz alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005, p 12) afirma que: O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não vêem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o principio dá aporte a compreensão do espaço geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Tantos os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.326).

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento, através do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma geografia para a vida cotidiana. Ainda encontram-se professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de uma aula mais atrativa e compreensível.

Além das práticas mais comuns realizadas pelo professor de geografia alguns tem buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente.

As práticas Interdisciplinares dos professores da escola básica

A interdisciplinaridade surge no século XX como um esforço de superar a especialização da ciência, além de superar a fragmentação do conhecimento em diversas áreas do estudo e pesquisa. Em síntese, podemos dizer que a interdisciplinaridade é a integração de duas ou mais áreas curriculares com o objetivo de gerar conhecimento, formulando assim um saber crítico-reflexivo no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil a difusão desta metodologia se deu a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Sendo posteriormente reforçada pela nova LDB 9.394/96 e com os PCNs.

No ensino da Geografia, a interdisciplinaridade pode se materializar em diversos ramos do conhecimento como a arte, a música, o cinema e a literatura. Neste ultimo, ocorre uma sinergia com textos literários de grandes autores brasileiros, como Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros. Estes autores citam em algumas de suas obras paisagens do Brasil, aspectos culturais e sociais da sociedade brasileira. Podendo assim correlacionar com o conteúdo geográfico ministrado em sala.

De acordo com Frederico e Teixeira (2009, p. 2):

[...] a interdisciplinaridade deveria ser uma proposta curricular elaborada em conjunto com todo o corpo escolar objetivando algo único que venha a oferecer perspectivas positivas na vida do aluno e melhorias no ensino e em sua qualidade de vida refletindo-se na comunidade em que este está inserido, sendo uma constante no cotidiano educacional. Dessa forma acreditamos que a utilização de recursos como os textos literários e as composições musicas em suas diferentes expressões são importantes

instrumentos para a aproximação do conteúdo geográfico do cotidiano do aluno e que o mesmo pode ser oferecido com uma abordagem interdisciplinar.

Ao se apropriar de conhecimentos de outras áreas, que não são do domínio do professor, ele tende a encontrar dificuldades para a elucidação do caso em questão. Porém, na busca pelas respostas, o professor pode sanar esse déficit de conhecimento com seus colegas, fato este que pode estimular ainda mais o processo.

Na busca pela prática interdisciplinar, o professor acaba por se tornar pesquisador, sendo a pesquisa interdisciplinar diferente das demais, pois, segundo Fazenda (2005, p.5): [...] a pesquisa interdisciplinar distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada do pesquisador. O exercício de buscar a marca registrada envolve uma viagem interior, um retrocesso no tempo, em que o autor ao tentar descrever a ação vivenciada em sua história de vida identifica-se com seu próprio modo de ser no mundo, no qual busca o encontro com sua metáfora interior.

Portanto pesquisa interdisciplinar é um ato que surge de dentro para fora, pois antes de pesquisar o pesquisador irá descobrir qual o seu papel na sociedade. Assim percebe-se pesquisador aquele que cria os instrumentos, conhece suas funcionalidades, sabe o propósito para o qual aquele instrumento foi criado. Assim ao descobrir as suas particularidades, o professor acaba transmitindo essa metodologia e também estimula o aluno a aflorar sua real identidade, tendo como consequência o afloramento das aptidões destes alunos.

Neste tipo de pesquisa, descobrimos que o todo é maior que a soma das partes, descobrimos novas formas de conhecimento. Renovamos nossas práticas e nos tornamos mais críticos de nós mesmos, terminamos por tornamo-nos um professor reflexivo.

Ao longo do presente texto, discutimos a ideia de interdisciplinaridade na pesquisa e no ensino essencialmente a partir dos estudos de Ivani Catarina Arantes Fazenda e Ulisses Ferreira de Araújo. No decorrer do texto, percebemos que várias ideias apontadas pelos autores convergem ao considerarem a interdisciplinaridade como um conceito que contribui em vários aspectos para superar a fragmentação dos conhecimentos. Em vista do que foi aqui discutido, portanto, não se pode negar que o movimento pela interdisciplinaridade – em curso desde a década de 1960 – possibilitou uma importante reflexão sobre a falta de interligação entre as disciplinas que compõem tanto o currículo escolar quanto o universo da pesquisa científica.

Para se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, portanto, os saberes já produzidos – que muitas vezes permanecem separados uns dos outros – A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação devem integrar-se. Diante disso, o movimento pela interdisciplinaridade pode ser visto como uma forma de promover o diálogo entre conhecimentos, que não mais são tomados de maneira fragmentada e passam a colaborar mutuamente para o enfrentamento dos problemas complexos que nos são colocados pela realidade.

Esse diálogo refere-se não apenas à interação entre duas ou mais disciplinas, mas pressupõe o trabalho em conjunto, que pode ocorrer tanto entre pesquisadores quanto entre professores na escola. Esse trabalho coletivo é, ao mesmo tempo, uma maneira de reconhecer as limitações dos campos disciplinares e uma forma de buscar um conhecimento que só pode ser produzido a partir da articulação.

O princípio que embasa essa concepção de interdisciplinaridade é o de que nenhuma área do conhecimento pode ser considerada completa por si só. Tal princípio, no entanto, não significa que o movimento pela interdisciplinaridade é anti-disciplina ou que tem por objetivo integrar todos os saberes existentes em busca de um conhecimento completo. Essas são visões dicotômicas que frequentemente ocasionam mais confusão do que esclarecimentos sobre o conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Pátaro e Bovo (2012, p. 60): Reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante. Ao contrário disso, na concepção de interdisciplinaridade abordada neste texto, as disciplinas tradicionais não perdem sua

importância e são vistas em suas relações de complementaridade e interdependência. Tal ideia está baseada no pensamento complexo proposto por Morin (1990, 2002), que reconhece a importância do estudo disciplinar, embora destaque sua insuficiência em explicitar a complexidade da realidade.

No âmbito da educação, tais ideias se traduzem em propostas que almejam não só a integração entre as clássicas disciplinas escolares, como também a mudança na ênfase frequentemente dada ao ensino. Ainda que sejam apontadas limitações no alcance da ideia de interdisciplinaridade atualmente, como destaca Araújo (2003), podemos afirmar que o pensamento interdisciplinar na educação proporciona as bases para um questionamento que pode ser assim resumido: como a escola pode vir a se conectar com a vida das pessoas e priorizar o estudo dos problemas sociais considerados relevantes para a transformação da sociedade?

A interdisciplinaridade, muito embora não ofereça todas as respostas a esse questionamento, abre caminho para o trabalho coletivo, que fornece as bases para um trabalho pedagógico cujo objetivo é a aproximação entre as disciplinas escolares e as questões relacionadas à vida cotidiana de alunos e alunas. É esse trabalho coletivo que pode ajudar a conectar as disciplinas curriculares com a vida das pessoas, mantendo a escola aberta à complexidade e disponível às questões transversais presentes na sociedade em que vivemos. Embora apresente limites, a interdisciplinaridade pode nos ajudar, portanto, a considerar uma dupla necessidade de reorganização das práticas. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação escolares. Ao mesmo tempo em que é importante favorecer a interligação metodológica entre os saberes disciplinares – tanto na escola quanto na pesquisa –, também é essencial questionar quais os tipos de conhecimento a ciência vem produzindo, em seus aspectos epistemológicos.

Para Pátaro e Bovo (2012, p. 61): Dessa maneira, a intenção é ir além da interdisciplinaridade como relação entre saberes e promover um debate sobre a falta de contextualização da ciência ao deixar de lado as temáticas e problemas que afetam a maioria das pessoas, o que se reflete em uma escola que acaba por trabalhar com conhecimentos distantes da realidade de seus estudantes. Diante disso, ao invés de se preocupar com a transmissão de informações isoladas, a escola poderia trabalhar com as disciplinas de modo que alunos e alunas aprendam a articulá-las para identificar e atuar sobre os problemas da realidade em que vivem.

Assim, compactuamos com os autores anteriores que a ideia de interdisciplinaridade pode auxiliar a repensar não só os modelos científicos pautados na ótica disciplinar, como também os objetivos da educação, que passaria a se preocupar com a formação global do ser humano, para além da mera transmissão de conhecimentos. É importante destacar, no entanto, que o diálogo proposto pela interdisciplinaridade deve ser pensado enquanto uma necessidade e não enquanto modismo.

Destacamos também que não se trata, de considerar o pensamento interdisciplinar como uma salvação para os problemas presentes na educação, mas como uma perspectiva que oferece caminhos e reflexões para superar certos modelos de ciência e de educação fortemente influenciados pelo pensamento cartesiano e simplificante, presente nas práticas disciplinares.

A transversalidade na escola

Para tratar de transversalidade, buscamos nas ideias de Moreno (1998), a qual propõe a inserção de temas transversais na escola e, mais do que isso, defende uma mudança na forma de encarar as disciplinas. Segundo Moreno (1998), o ensino escolar frequentemente coloca os conteúdos curriculares apenas como finalidades em si mesmas, e, assim, a escola deixa de cumprir o objetivo de desenvolver, nos alunos e alunas, a capacidade de compreender o mundo que os rodeia. Estudados como fim em si mesmos, os conteúdos transformam-se, para muitos alunos e alunas “[...] em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível.” (MORENO, 1998, p.38). Assim, “[...] as aprendizagens escolares são vividas por alunos e alunas como algo gratuito, cuja única finalidade consiste em passar nos exames.” (idem, p.45).

Diante dessa situação, a proposta é que nossas preocupações sociais mais intensas (como as questões ambientais, de saúde, orientação sexual, por exemplo), transformem-se no que Moreno (1998) denomina “temas transversais”, ou seja, o próprio eixo em torno do qual devem girar as disciplinas trabalhadas pela escola.

Desta maneira, as preocupações sociais passam a fazer parte do cotidiano das escolas. As matérias curriculares, por sua vez, servem de apoio para o estudo dos temas transversais, que pretendem transformar o aprendizado escolar no estudo de temáticas importantes a alunos(as) e que possam contribuir para uma formação cidadã.

Essa é, portanto, a ideia da transversalidade: ao serem estruturados em torno dos temas transversais, os conhecimentos trabalhados na escola têm sua finalidade transformada; alunos(as) estabelecem uma relação diferente com tais conhecimentos, que passam a dar suporte para o estudo dos temas transversais e adquirem significado.

Partindo do pressuposto de que aprender requer sempre um esforço do(a) estudante, Moreno afirma que “Nada desanima mais que realizar um trabalho que requer esforço sem que se saiba para que serve.” (MORENO, 1998, p.45).

Dessa maneira, a autora defende a ideia de que, quando um determinado conhecimento se relaciona à curiosidade própria do ser humano ou é percebido como alguma coisa útil para sua vida, pode transformar-se em algo que será vivido com maior satisfação. É neste aspecto que a ideia de transversalidade propõe uma articulação entre o científico e o cotidiano, no sentido de aproximar as disciplinas trabalhadas na escola aos temas transversais – assuntos da realidade social vivida por alunos e alunas e que efetivamente contribuam para a formação ética. Dessa maneira, a partir do estudo de um tema transversal relativo à realidade social dos estudantes, disciplinas como matemática, língua, história, geografia passam a ter um valor importante para a aquisição dos objetivos almejados com o estudo do tema transversal. A intenção de Moreno é trazer a aprendizagem escolar para:

[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos (MORENO, 1998, p.48).

Diante do que foi exposto, os princípios da transversalidade pressupõem uma mudança metodológica, mas também epistemológica, pois propõem repensar o objetivo da escola, que deixa de se preocupar apenas com os conteúdos culturalmente herdados e passa a enfatizar também a formação de sujeitos preparados para viver em uma sociedade que possui necessidades muito particulares – como a paz, afetividade, uma vida saudável – as quais podem ser apreendidas pela escola a partir do estudo dos problemas sociais e do cotidiano das crianças que ali convivem.

Tendo como referência a ideia de transversalidade, Moreno (1998) e Araújo (2003), propõe a estratégia de projetos como forma de colocar em prática tais princípios. O trabalho com projetos – segundo a perspectiva de transversalidade – vem sendo desenvolvido em diferentes escolas e vem, igualmente, sendo foco de estudos e pesquisas na área de educação, destacando os trabalhos de Bovo (2004), Pátaro (2008, 2011) e Pátaro e Bovo (2012).

A partir do que propõe Araújo (2003), esse trabalho junto às crianças gira em torno de projetos que são desenvolvidos a partir de temáticas transversais. Desse modo, o foco dos projetos é sempre um tema que tenha como objetivo a formação ética, relacionada, por exemplo, aos direitos humanos, à afetividade, aos problemas sociais, à resolução de conflitos etc. Tal temática articula-se aos conteúdos escolares, os quais são estudados no intuito de auxiliar alunos(as) na compreensão das questões abordadas.

A articulação entre a transversalidade e a estratégia de projetos pauta-se em um trabalho interdisciplinar, na qual os conhecimentos são vistos como uma rede de relações, em um percurso não linear, permeado por incertezas. Isso confere à prática desenvolvida uma coerência com os princípios de complexidade expostos anteriormente e fundamentados no trabalho de Morin (1990, 2002).

Para a construção de um projeto, na perspectiva aqui apresentada, a temática a ser desenvolvida é inicialmente proposta pelo(a) docente e discutida com os alunos(as) para que, em seguida, as crianças levantem questões que representem suas dúvidas, curiosidades e interesses a respeito do tema a ser abordado. Esta é uma forma de possibilitar que os estudos se iniciem a partir do cotidiano e dos interesses manifestados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir a natureza ética das temáticas abordadas – visto que o tema é selecionado pelo(a) professor(a).

Em seguida, a partir da temática transversal definida pelo(a) docente e contando com a participação de alunos(as), as disciplinas escolares que vão sendo contempladas ao longo do projeto passam a oferecer suporte na busca por respostas às questões levantadas pelo grupo.

O curso de extensão: uma tentativa de efetivar práticas interdisciplinares e transversais na escola

Pensando no planejamento dos conteúdos disciplinares a serem ensinados e aprendidos – assim como as estratégias metodológicas das aulas – elaboramos uma série e oficinas, levando em conta o currículo referente à idade/série. Os estudos são registrados coletiva e individualmente pelos estudantes, com o auxílio do(a) professor(a), evidenciando a autoria dos(as) alunos(as) no que diz respeito ao projeto desenvolvido e aos conhecimentos construídos.

Ao longo do projeto *Ensino-Aprendizagem de Geografia e suas Práticas Disciplinares, Interdisciplinares e Transversais da Escola Básica*, as questões vão sendo respondidas e a temática transversal vai sendo relacionada, simultaneamente, com as vivências dos estudantes e com os conteúdos escolares.

Realizamos no segundo semestre de 2014 o curso de Extensão denominado de *A Relevância das Práticas Interdisciplinares no Ensino de Geografia na Escola Básica* surge da necessidade de reflexão sobre o material didático disponível nas escolas, bem como no desenvolvimento de um material que colabore como subsídio para o processo ensino/aprendizado, contendo estratégias metodológicas para o ensino - a serem desenvolvidas no espaço da sala de aula - que auxiliem educadores educandos. O é uma das ações realizadas pelo projeto FAPERJ.

O objetivo do curso foi ampliar as oportunidades de reflexão sobre as práticas escolares desenvolvidas, proporcionando a organização de um material que possa apoiar professores e alunos nas aulas de Geografia utilizando uma metodologia interdisciplinar. Está baseado no desenvolvimento de práticas metodológicas capazes de auxiliar alunos e professores na construção da aprendizagem efetiva.

O curso de extensão oferecido constitui espaços educativos em que pesquisas realizadas ao longo do projeto subsidiaram o registro e a reflexão sobre vários temas.

A duração do curso foi de dois meses (De outubro ao mês de novembro de 2014), sendo realizados 3 encontros presenciais (com 4 oficinas) e 1 estudo do meio, totalizando 24 horas de atividades.

O público participante foi alunos e professores do Colégio Estadual Arêa Leão. Em cada atividade foram oferecidas 40 vagas e não foi necessário fazer a inscrição com antecedência.

A equipe da FAPERJ do curso de extensão foi composta pelos seguintes membros: Clézio dos Santos, Hugo Junior Alves Moreira, Noemi Silva Pachu Gomes da Silva, Tiago Vinícius de Souza Nunes, Flávia da Silva Souza, Camila Vianna de Souza e Tatiane Barros. Equipe de apoio: Cristiano Alex da Silva e Sílvia Maria Varela de Souza

1º Encontro (14/10/2014 - Terça-feira) - TURMA A: 09h00 às 11h00 e TURMA B: 11h00 Às 12h00.

A primeira oficina teve como tema: *Estudo do Meio no Ensino de Geografia* procurou discutir sobre as Práticas Disciplinares e Interdisciplinares e abordar o Estudo do Meio enquanto metodologia interdisciplinar na escola. Atividade – Desenho dos diferentes espaços (urbano e rural). Veja figura 02.

Responsável: EQUIPE FAPERJ



Figura 02: Oficina Estudo do Meio no Ensino de Geografia realizada no Colégio Estadual Arêa Leão em Nova Iguaçu - RJ
Fonte: SANTOS, 2014.

A segunda oficina *Reserva Biológica do Tinguá* (TURMA – B: 09h00 às 11h00 e TURMA – A: 11h00 à 12h00) teve como objetivo principal despertar o sentimento de pertencimento nos estudantes do ensino médio e também residentes na Vila de Tinguá a partir da percepção dos próprios moradores em relação à Rebio Tinguá, no município de Nova Iguaçu, RJ, a partir dos dados da pesquisa realizada no bairro durante os anos de 2012/2014. A responsável foi Sílvia Maria Varela de Souza.

2º Encontro (30/10/2014 - Quinta-feira) – TURMA: 14h00 às 16:00h.

Na oficina *A Cidade no Ensino de Geografia: Uma Abordagem Interdisciplinar* discutiu-se como a concepção de cidade aparece no ensino de geografia e contextualizar novas formas de abordar a cidade na geografia de forma interdisciplinar. Responsável: EQUIPE FAPERJ. Veja fig. 03.



Figura 03: Oficina a Cidade no Ensino de Geografia: uma abordagem interdisciplinar foi realizada no Colégio Estadual Arêa Leão em Nova Iguaçu - RJ

Fonte: SANTOS, 2014.

3º Encontro (04/10/2004-Terça-feira) - TURMA – 9h00 às 17h30.

A oficina **O Bairro da Posse: Lugar e identidade** Trabalhar o bairro da Posse enquanto lugar e identidade dentro do município de Nova Iguaçu destacando suas características ímpares de seu cotidiano. Responsável: EQUIPE FAPERJ.

4º Encontro (28/11/2014 - Sexta-feira) - TURMA – A partir das 09h00.

Neste quarto encontro foi realizada uma atividade denominada: **O Estudo do Meio Integrado**, cujo objetivo foi realizar um Estudo do Meio Integrado no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ com Campus de Nova Iguaçu com alunos do Colégio Estadual Arêa Leão, destacando práticas interdisciplinares rumo a um ensino integrado. Responsável: EQUIPE FAPERJ. Veja fig. 04.



Figura 04: Grupo de alunos do Colégio Arêa Leão com equipe da FAPERJ no Estudo do Meio Integrado no IM/UFRRJ em Nova Iguaçu -RJ

Fonte: SOUZA, 2014

Considerações Finais

Ao longo do texto foram apresentados os pressupostos teóricos da prática em discussão, discorrendo-se sobre a teoria da complexidade presentes na obra de Morin (1990, 2002); bem como a ideia de interdisciplinaridade de Fazenda (2005, 2008) e Araújo (2003, 2007); a ideia de transversalidade de Moreno (1998), Bovo (2004) e Pátaro (2008, 2011); e o ensino de geografia com Cavalcanti (2005, 2011); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Santos (2013). Por fim, apresentou-se brevemente as atividades desenvolvidas no projeto o *Ensino-Aprendizagem de Geografia e suas Práticas Disciplinares, Interdisciplinares e Transversais da Escola Básica*, destacando a realização de um curso de extensão no Colégio Estadual Arêa Leão, buscando demonstrar de que forma é possível um trabalho que articule conteúdos disciplinares, interdisciplinares e transversais, a partir de um planejamento que –

por abrir-se às incertezas – possibilita a inserção de conteúdos não inicialmente previstos, de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as) e com a intencionalidade do docente. Destaca-se a relevância de ter professores do Colégio no grupo do projeto da FAPERJ.

Com esse caminho, buscou-se a reflexão acerca de possibilidades de trabalho voltadas à formação para a cidadania e ao ensino de qualidade na escola, que contemple uma maior aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes da escola básica no Brasil. Tem-se consciência de que a proposta apresentada não é única, e que as experiências aqui discutidas seriam passíveis de questionamentos, a partir de novas perspectivas. Consideramos, entretanto, que a discussão abre novas portas para que possamos refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, em busca de novos rumos para a educação e o ensino.

A discussão apresentada entre as diferentes práticas disciplinares, interdisciplinares e transversais dos professores da Escola Básica acena para um diálogo desejado, porém ainda pouco efetivado entre as diferentes práticas docentes em projetos comuns visando à melhoria na efetivação do processo de ensino-aprendizagem na escola pública.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996, pp.59 – 91.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia / Secretária de Educação Fundamental**. -Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e Transversalidade: como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, n.7, Ago/Nov, Maringá, UEM, 2004, pp.1-11.
- CAPEL, Horácio. **Filosofia y ciência em La geografia contemporânea**. 3ª Ed. Barcelona, Barcanova, 1988.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- CAVALCANTI, L. S; BUENO, M. A; SOUZA, V. C. (Org.). **Produção do conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia**. Goiânia, PUC Goiás, 2011.
- COSTA, L. da S. **Uma análise da formação do professor de Geografia na UFU: limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de Geografia – 2010**. Rio de Janeiro, SEEDUC, 2012.
- FARIAS, S. C. G. Currículo e ensino de geografia no estado do Rio de Janeiro. **Caderno de Geografia**, v.24, n.41, p. 86-96, 2014.
- FAZENDA, I. C. Formação do Professor Pesquisador -30 anos de pesquisa. **Revista e-Curriculum**, v. 01, número 01, PUC/ SP, 2005, pp.1-23.
- FAZENDA, I. (Org.) **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FREDERICO, I. da C; TEIXEIRA, A. L. Práticas Interdisciplinares no Ensino da Geografia. **Anais. ENPEG, AGB**, 2009.
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.53-67.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et ali. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

PÁTARO, R. F; PÁTARO, C. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. **Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, 2011, pp.48-55.

PÁTARO, R. F; BOVO, M. C. A. interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista Nupem**, vol.4, n.6, 2012, Campo Mourão, FECILCAM, pp.45-63. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupe./article/viewfile/ago>

PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez (Coleção Docência em Formação), 1998.

PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, C. O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. **Caminhos de Geografia**, v.14, n.48, 2013, p.105-119.

SANTOS, M. **Técnicas, Espaço, tempo, globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.