



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PNE: A FORMAÇÃO DOCENTE

INTERDISCIPLINARITY IN THE NATIONAL EDUCATION PLAN: TEACHER TRAINING

Marluce Valente¹
Renata Bento Leme²
Sílvio Cesar Nunes Militão³

RESUMO

A Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) marca e orienta a legislação educacional brasileira ao definir 10 diretrizes e estabelecer 20 metas e estratégias a serem cumpridas ao longo do decênio, em todas as etapas e modalidades da Educação básica e do Ensino Superior. O PNE é um instrumento legal que corrobora, como política educacional, em todo o território nacional, a valorização profissional do magistério, em nível municipal, estadual e distrital. Isso envolve adversidades de aspectos de cunho educacional, em especial de valorização docente, currículo e formação docente. Este artigo de estudo bibliográfico e documental tem como objetivo apresentar o conceito de interdisciplinaridade presente no PNE (2014 – 2024) e suas relações e definições propositivas quanto às metas e estratégias para o amparo e implementação de políticas voltadas à formação docente articulada ao currículo escolar da educação básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Plano Nacional de Educação.

ABSTRACT

Law 13.005/2014 of the National Education Plan – PNE (2014-2024) marks and guides the Brazilian educational legislation, defining 10 guidelines and establishing 20 goals and strategies to be met throughout the decade, in all stages and modalities Basic Education and Higher Education. The PNE is a legal instrument that supports, as an educational policy, throughout the national territory, the rise in the interest of discussions on the professional valorization of teaching, at the municipal, state and district levels, which involves in the document adversities of educational aspects between they of teacher appreciation, curriculum and teacher training. And this article of bibliographic and documentary study aims to understand the concept of interdisciplinarity present in the PNE (2014 – 2024) and how these relations and propositional definitions in the goals and strategies for the support and implementation of policies aimed at teacher training in this perspective of interdisciplinarity in

¹ Mestranda em Educação, Universidade Estadual Paulista, email: marluce.valente@unesp.br

² Doutoranda em Educação, Mestre em Educação, Pedagoga, Universidade Estadual Paulista, email: rb.leme@unesp.br

³ Doutor em Educação, Coordenador do Departamento de Didática na FFC, Universidade Estadual Paulista, email: silvio.militao@unesp.br



the school curriculum in the context of basic education.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. National Education Plan.

1 INTRODUÇÃO

Em termos de contextualização, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) em vigor, é o segundo plano originalmente que foi aprovado por força da Lei nº 13.005, no dia 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), sem vetos presidenciais, pela câmara dos deputados. Dourado (2016, p.38) ressalta:

[...] a importância das conferências nacionais de educação realizadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e as conferências nacionais de educação (Conae) de 2010 e 2014, que foram precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentaram novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo Plano Nacional de Educação.

Destaca-se, portanto, que a partir do cenário à época da participação da sociedade civil organizada a aprovação da lei culminou na conquista fundante da política educacional brasileira. Para isso, houve a mobilização de diversos atores da comunidade escolar e acadêmica, dirigentes e autoridades políticas, órgãos de controle social, entre outros. Nesse percurso histórico, o documento ainda reverbera como instrumento legal constitutivo da política educacional brasileira. Para tal afirmação, Dourado (2016, p.36) esclarece:

Outra definição crucial para as políticas e para o planejamento da educação no Brasil foi enfatizada na redação da EC no 59/2009, ao indicar que uma lei específica estabelecerá o PNE, de duração decenal, com o objetivo de articular o SNE, em regime de colaboração entre os entes federados, definindo diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, incluindo o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB) [...] A efetivação do SNE, cuja institucionalização foi prevista no atual PNE em dois anos, tem, como pressuposto, o disposto da CF/1988, segundo o qual compete, privativamente, à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22).

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 teve, como papel fulcral, a garantia na forma da Lei o contido no Art. 214, que trata da aprovação de um PNE de duração decenal: “o processo de planejamento educacional no Brasil começa a se consolidar, dado o fortalecimento dos movimentos sociais do campo da educação, que envidaram esforços constantes para garantir a premência da elaboração de planos educacionais na legislação brasileira” (SCAFF,



2019, p.3).

Outro marco importante na legislação brasileira educacional, refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que estabelece como dever da União em seu artigo 9º a incumbência de: “I elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996).

Ainda na mesma LDBEN (Lei nº 9.394/96) no Art. 87 foi instituída a Década da Educação, a se iniciar um ano a partir da publicação desta Lei. Na redação, destaca-se no primeiro parágrafo do referido artigo que previa: “§ 1º A União, no prazo de um a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

O PNE compõe-se de dez diretrizes fixas determinadas a nortear toda a definição de metas, indicadores, objetivos e estratégias como objeto de implementação de política pública nas diversas esferas colaborativas municipal, estadual e distrital. Ressalta-se que o plano vigente é de fundamental instrumento para organização do Sistema Educacional de Educação (SNE).

De modo geral, o PNE tem como intuito revelar a organicidade do plano no tocante às diretrizes, planejamento, monitoramento e avaliação. Ademais, considera-se fundamental o reforço de cumprimento do plano ao longo dos dez anos vigentes, cuja garantia de implementação exige defesa e trabalho contínuo entre os entes federados pactuados. Destacam-se das diretrizes (BRASIL, 2014, p.32):

I) erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade da educação; V – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Considerando, ainda, na esteira do PNE como centro das políticas públicas educacionais, Dourado (2016, p.179) reafirma:

visando reforçar o PNE como Política de Estado, entendo que as diretrizes, metas e estratégias desse plano devem ser constituir no epicentro das políticas educacionais e, portanto, em agenda educacional prioritária para assegurar o direito à educação para todos/as.

Como agenda prioritária, devemos apontar a importância do acompanhamento do Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação no Congresso Nacional e o Fórum Nacional de Educação (instância democrática de diálogo entre Estado e Sociedade). Ressalta-se a importância das



ações de acompanhamento bianual, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira – INEP (BRASIL, 2014):

I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais; II analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Por fim, após discorrermos brevemente a partir da promulgação da Lei, do segundo PNE, delinaremos neste artigo o conceito de *interdisciplinaridade* presente nos discursos oficiais, com foco no currículo escolar educacional integrado às ações de políticas educacionais voltadas à formação continuada no presente PNE (2014 –2024).

A metodologia realizada na pesquisa constitui-se como bibliográfica e documental na medida em que se busca pelo termo interdisciplinaridade no PNE, tomando como objeto de análise o documento referência publicado após a promulgação da Lei. Nossa análise deve rastrear em qual ponto do plano entre as metas e estratégias foi abordado o termo e, assim, analisá-lo à luz da bibliografia atinente ao tema, como

Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2008), Dermeval Saviani (2011), Luiz Fernando Dourado (2016), Elisângela Scaff (2019), entre outros. Por fim, nessa perspectiva, se o PNE acena para o fomento de práticas de formação aos docentes na garantia da materialidade do plano em todos os locais do país.

2 BREVES REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO BRASIL

Para pensarmos na construção histórica dos estudos acadêmicos sobre o conceito de interdisciplinaridade temos o professor e pesquisador Hilton Japiassu, pioneiro e desbravador sobre o tema em meados da década de 1970.

Matos (2015) apresenta breve histórico de como Japiassu introduziu os seus estudos como fundamento da pesquisa científica sobre interdisciplinaridade no Brasil. “Naquela época o termo interdisciplinaridade surgiu como uma reação à sensação de falência do pensamento positivo, dos sistemas políticos e educacionais dos anos 1960 cujas manifestações estudantis mundiais de 1968 aparecem como ponto de inflexão” (MATOS, 2015, p.35). E ainda completa:

A pesquisa de Japiassu tentava responder às suas próprias ansiedades em relação àquela época e suas reflexões tomam substância em 1975 ao terminar seu trabalho de doutoramento na Pós-Graduação em Filosofia com foco em Epistemologia e História das Ciências na Université des Sciences Sociales de Grenoble, França.

Nesse contexto de breve apresentação, cabe destacar as palavras do próprio autor, Japiassu



(1976, p.54), que afirma:

[...] Não podemos ignorar que a interdisciplinaridade também é um método que se elabora para responder a uma série de demandas: a) há uma demanda ligada ao *desenvolvimento da ciência*: a interdisciplinaridade vem responder à necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas; b) há uma demanda ligada às *reivindicações estudantis* contra um saber fragmentado, artificialmente cortado, pois a realidade é necessariamente global e multidimensional: a interdisciplinaridade aparece como símbolo da “anti-ciência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência; c) há uma demanda crescente por parte daqueles que sentem mais de perto a necessidade de uma *formação profissional*: a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade. d) há uma demanda *social* crescente fazendo com que as universidades proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerradas nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes

Japiassu (1976) acrescenta que, para além das inferências atinentes às questões sobre as possíveis motivações ligadas ao tema interdisciplinaridade, o tema torna-se importante na medida em que rompe com o paradigma de estudos escolares enrijecidos, sem nenhum diálogo dos saberes tão necessários às práticas escolares. Isso, por sua vez, em diversas facetas: fragmentação curricular, disciplinas isoladas, ensino e aprendizagem questionáveis ao domínio metodológico do saber científico entre aluno/professor. Sobre isso, o autor afirma (JAPIASSU, 1976, p.54):

Independentemente das motivações daqueles que defendem a interdisciplinaridade, o fato é que esta se apresenta hoje, como uma *oposição sistemática* a um tipo tradicional de organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares nas ciências.

Compreende-se que Japiassu (1976, p.54) traz à luz novos olhares da ciência epistemológica sob o prisma do conceito de interdisciplinaridade, conforme explicita:

[...] portanto, numa primeira aproximação, a interdisciplinaridade se define e elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas.

Japiassu (1976, p.56), nesse contexto, explora a importância das motivações dos diferentes sujeitos envolvidos que originaram os estudos científicos no que tange à interdisciplinaridade, conforme aponta:

[...] algumas motivações dizem respeito às necessidades dos estudantes: necessidade de reorientar seus estudos sem perda de tempo, necessidade de melhor adaptação ao emprego, possibilidade de criação de novas carreiras, aumento do interesse e da curiosidade, formação de espíritos mais abertos, etc. Outras motivações estão ligadas às necessidades dos pesquisadores e professores: de encontrar uma solução humana para a especialização crescente, de realizar empreendimentos com objetivos comuns a partir de pontos de vista diferentes, de desencorajar as pesquisas isoladas, de abrir novos campos do saber, etc. E isso, sem falar das motivações próprias às necessidades do sistema universitário e das que estão vinculadas aos interesses propriamente científicos



Doravante, a partir dessa premissa histórica brasileira do campo conceitual de interdisciplinaridade, é importante destacar os fundamentos dos estudos científicos de Ivani Fazenda (2008, p.21). O legado de Japiassu pode ser percebido nos estudos de Ivani Fazenda, que assume a temática da interdisciplinaridade, corroborando com pesquisas de grande envergadura com enfoque na educação. Ademais, entre as pesquisas realizadas e suas reflexões já consolidadas em âmbito acadêmico nacional e internacional, a autora aponta para a importância da formação docente a respeito do tema (FAZENDA, 2008, p.17):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

Ainda com foco no interesse sobre as definições de interdisciplinaridade, a autora (FAZENDA, 2008, p.18) esclarece:

[...] Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado.

Percebe-se, que, para além da definição do conceito de interdisciplinaridade, a terminologia implica a própria ideia de escola: currículo escolar, formação docente e processo de ensino aprendizagem, conforme ela explicita (2008, p. 20):

Abarcar a questão da experiência docente nessa tríplice dimensão — do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade — requer cuidados de diferentes ordens (*apud*, Fazenda, 2002), cuidados nas pressuposições teóricas investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz.

Numa perspectiva de esclarecimento sobre o papel do conceito de interdisciplinaridade na área educacional, Fazenda (2015) defende que, se ao pensarmos especificamente na educação sob este aspecto, não podemos persistir apenas na prática experimental, ou seja, empírica das práticas escolares. É necessário que se realize uma análise de forma detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada: “seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática” (FAZENDA, 2008, p.21).



3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais são importantes para a garantia da educação pública, muito embora o que se coloca no campo educacional seja um tipo específico: educar para adaptação do sujeito na sociedade. Esse educar para adaptação instaurou na educação uma formação fragmentada após a reforma universitária, Lei nº 5692/1971, que fixava à época as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A atenção dada às leis e políticas educacionais é necessária, pois nem sempre o que está posto na lei será posto em prática. Ainda, as leis trazem objetivos implícitos, ou seja, assinalam nos textos a necessidade da interdisciplinaridade, mas, a intenção é uma formação mínima e focada em apenas duas disciplinas: Português e Matemática.

De acordo com Frigotto (2008), a interdisciplinaridade apresenta-se historicamente como uma necessidade e como um problema no plano histórico e no epistemológico. A sua necessidade não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata, mas sim, da sua própria produção dos sujeitos enquanto seres sociais. Ao constituir-se como ser social, o conjunto de práticas e suas relações efetiva-se como uma materialidade histórica. A interdisciplinaridade parte da necessidade de compreender o conhecimento produzido pelos sujeitos históricos a partir de suas relações sociais, por isso não é possível fragmentar uma produção pois ela faz parte de um todo (FRIGOTTO, 2008, p.43-44):

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Tendo isso em vista, podemos analisar algumas políticas que moldaram as características da formação dos professores ao longo da história do país. Na década de 1964, ano que se iniciou a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), a formação docente sofreu modificações que persistem até os dias atuais. Com as reformas universitária, Lei nº 5540/1968, e do ensino básico, Lei nº 5692/1971, a profissão docente perdeu, ainda mais, características importantes de uma formação humanista. Como os detentores do poder desejam formar um exército de reserva para atuarem nas indústrias que se estabeleciam no país, o processo de formação dos professores passou a ser aligeirado e fragmentado.

Na educação tecnicista ocorria o excesso de controle do trabalho docente. Como corrobora Saviani (2011), o processo de ensino aprendizagem comandava a tarefa de professores e alunos, quando e como fariam. Passado o período ditatorial, as políticas neoliberais adentraram os espaços educativos trazendo para as escolas a padronização e o controle por avaliações em larga escala.



Atualmente, além das avaliações, a tecnologia que deveria ser aliada no processo ensino-aprendizado, acaba ampliando mais uma vez o controle do trabalho docente (FREITAS, 2021, s/p):

Atualmente, este neotecnicismo atinge seu nível mais avançado, agora em sua versão digital, virtualizando e ampliando este controle sobre professores e estudantes, pressionado pelas mudanças no mundo do trabalho que mercantilizaram as próprias relações sociais (Huws, 2014), inclusive a relação professor-aluno, hoje mediadas por tecnologias de informação e comunicação, tendo agora como horizonte as finalidades educativas meritocráticas do padrão sócio-político neoliberal. Os proponentes deste novo estágio não escondem a sua vinculação com o mundo da revolução empresarial 4.0 chamando esta nova etapa de Educação 4.0.

A política atual que respalda o avanço neoliberal na educação é a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum (BNC) que altera aspectos da formação inicial de professores da Educação Básica quanto à formação para a educação infantil, ensino fundamental I e para a gestão escolar. O pretendido pela nova base é converter em habilitações fragmentadas a formação docente. Baseada na concepção tecnicista de educação, o formato compromete a formação teórica e prática, além de retirar a formação crítica dos cursos de pedagogia. Em 2002, Helena Freitas (2021) discutia essa mesma preocupação em relação a formação de Pedagogos:

Confirma-se, assim, o objetivo central desta política, denunciado pela área desde a promulgação da LDB, que é o de retirar das faculdades/ centros de educação nas universidades a responsabilidade pela formação de professores, educadores para atuar em todas as esferas da educação básica. Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação.

De acordo com Ferreira, é necessária a superação do atual sistema educacional para a quebra da incapacidade de pensar. A atual didática, ainda tradicional, forma pensamento fragmentado sobre as relações sociais, e isso faz com que os professores reproduzam a própria formação, pois consideram os conteúdos mais necessários que os saberes prévios dos alunos (2017, p.70):

Por mais que exista a vontade de mudança nas práxis do professor, ainda prevalecem posturas tradicionais em que ele é simplesmente o transmissor de informação para seu aluno. O processo de ensino-aprendizagem necessita de um mecanismo mais dinâmico e integrador que favoreça as relações pedagógicas entre professores e alunos. Atualmente a função do professor não é mais unicamente ser o provedor do conhecimento. É necessário que assuma uma postura de mediador da aprendizagem, provocando e questionando o aluno, instigando ao sucesso de suas buscas e, conseqüentemente, de suas respostas desejadas.

De fato, sem que se possa superar essa educação fragmentada, dificilmente será possível alcançar uma formação docente interdisciplinar. A interdisciplinaridade surge como uma forma de



superar a fragmentação do conhecimento, pois dela vem a possibilidade de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Ainda há, no campo educacional, um padrão educativo imposto que dificulta ao professor a relação com as múltiplas disciplinas (OLIVEIRA, 2008, p.62):

A investigação sobre a prática pedagógica suscetível de contribuir para o conhecimento da própria prática, assim como para a formação docente, exige uma compreensão dessa prática em seu sentido maior a partir de análises centradas na operacionalização do quadro de referência do professor em contextos educativos (o que ele faz em classe) em função desse próprio quadro e das condições externas que independem do professor.

É importante ressaltar que, mesmo com a formação precária que recebem, os professores têm buscado apreender práticas significativas em sala de aula. Isso decorre do conhecimento que adquirem não pelo viés burocrático e fragmentado dos cursos de formação, mas das suas próprias relações sociais, como quer Guimarães (2008, p.133):

O processo de formação docente acontece em todo espaço em que o professor vive, ele é o resultado da união de saberes e conhecimentos, valores, vivências, buscas, encontros e desencontros, bem como das relações que ele estabelece com ele mesmo e com o mundo, com seu ser/ pessoa e seu ser/profissional.

Além disso, muitas vezes o que está posto em uma lei, dificilmente será posto em prática. Isso devido a resistência dos profissionais da educação quanto às políticas impostas. Se analisamos as políticas ao longo dos tempos, perceberemos que, por mais que ocorreram resistência, a formação docente foi muito prejudicada. Portanto, a atenção às leis é necessária como forma de trazer melhorias para o trabalho docente. A resistência vem de um processo de construção marcado por diferentes limites dos professores (FRIGOTTO, 2008, p.47):

Todavia, mesmo que se atinja um elevado nível de capacitação crítica nenhum sujeito individual dá conta de exaurir determinada problemática. Este esforço é sempre acumulativo e social. Já, por este ângulo percebemos que o conhecimento humano sempre será relativo, parcial, incompleto. Daí a relevância de se buscar esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato mas sim as suas determinações e mediações fundamentais.

Outro ponto importante é a quebra de paradigmas, a interdisciplinaridade não é o abandono das especificidades de uma disciplina, ao contrário, por ela os conteúdos devem contribuir para a relação dos diversos conhecimentos. Assim, os professores necessitam assumir atitudes frente à construção do saber: “Para efetivar a mudança, é necessário buscar alternativas, pesquisar e investir na formação continuada que propicie e contribua com esse processo de transformação”. Entretanto, no campo educacional, as disciplinas têm áreas específicas e isso gera a dificuldade do professor em se comprometer a adentrar outros conteúdos, como também explica Ferreira (2017, p.66):

Atualmente, nas instituições de ensino, as disciplinas vêm sendo tratadas como áreas específicas. O professor não pode e/ou não quer se comprometer com a disciplina do outro, esquecendo-se, inclusive, que algumas, por natureza, são áreas afins. Tal fato instiga ao questionamento sobre até onde as informações levadas aos alunos, dessa



forma, seriam realmente fontes de conhecimento. É para transpor esses conceitos que se destaca a interdisciplinaridade. As atitudes interdisciplinares precisam vencer inúmeros obstáculos epistemológicos como a resistência dos educadores a mudanças, a inércia dos sistemas de ensino, a valorização cada vez mais acentuada das especializações, a pedagogia que só leva em consideração a descrição e análises objetivas dos fatos, o não questionamento das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Para a prática interdisciplinar em sala de aula, é preciso que a formação docente tenha aspectos que inclua nos cursos de graduação uma nova composição que fuja da tradicional transmissão de conteúdos fragmentados. Se a interdisciplinaridade é uma atitude, faz-se necessário que conste isso na própria formação dos professores (FERREIRA, 2017, p.66):

Destaca-se, porém, ser necessário assumir uma “atitude interdisciplinar”, que rompa com os limites das disciplinas na construção de um conhecimento universal. Tal ação está intrinsecamente ligada ao compromisso do professor no envolvimento e comprometimento com as ações práticas, na integração e estudo de aprofundamento teórico e na postura ética que envolve o conhecimento.

De acordo com Fazenda (2008, p.18), a interdisciplinaridade não é a junção de disciplinas, por isso é necessário pensa-la como atitude na busca por conhecimento:

Servindo-nos, por exemplo, de uma definição clássica produzida em 1970 pelo Ceri — Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino —, órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), no qual interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. Tal definição, como se pode constatar, é muito ampla, portanto, não é suficiente nem para fundamentar práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores. Podemos nesse caso proceder a uma decodificação na forma de conceber a interdisciplinaridade. Fourez (2001) fala-nos de duas ordens distintas, porém complementares, de compreender uma formação interdisciplinar de professores, uma ordenação científica e uma ordenação social.

A definição de interdisciplinaridade é ampla, não cabe apenas a junção de disciplinas como tem sido apontado nas últimas metas das políticas educacionais. Concordando com Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não é algo que possa ser ensinado, é, antes de tudo, uma forma de exercer o conhecimento acumulado, e isso exige uma nova pedagogia da comunicação.

4 O CONCEITO INTERDISCIPLINARIDADE NO PNE

Destaca-se que, de acordo com o documento oficial do PNE, as 20 metas representam intrinsecamente como “metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (BRASIL, 2014, p.9). Assim, nesse contexto, na busca por encontrar o



termo de interdisciplinaridade no PNE, dividimos o tema em 6 conjuntos para facilitar a análise. Como primeiro conjunto, abordamos as metas 1, 2, 3, 5 e 6.

Alvarenga e Mazzoti (2017) afirmam que as seis primeiras metas se referem ao acesso no ensino, da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, valorizando os sistemas que incluem todos, isto é, minorias ou desfavorecidos de todo o tipo (econômico, intelectual etc.). A seguir, apresentam-se a meta e suas estratégias que incluem o conceito de interdisciplinaridade no texto (BRASIL, 2014, p.53):

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

Estratégias: 3.1. institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens *interdisciplinares* estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (destaques nossos)

A partir da meta 3, verifica-se que o vocábulo interdisciplinaridade aparece uma vez, logo na primeira estratégia no conjunto das catorze estratégias previstas para a meta. Nele, então, destaca-se o anúncio de se institucionalizar um programa nacional voltado à perspectiva de renovação do ensino médio da educação básica.

Nesse contexto, em princípio, anuncia-se incentivar as práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares. Entretanto, não se define qual seria o programa de renovação do ensino médio. Recordar-se que a referida estratégia se desdobra na meta 3 do PNE, que tem como perspectiva, de modo geral, o acesso ao ensino e a tentativa de elevação de matrículas nesta modalidade. Em outras palavras, a meta estabelecida não tem como cerne a questão do currículo escolar e suas implicações pedagógicas de aprendizagem, em conformidade com o anúncio de abordagem interdisciplinar e suas relações consonantes às práticas escolares.

A estratégia 3.1. do PNE deixa lacunar a real efetividade de uma ação articulada e coordenada na consolidação da estratégia em nível nacional. Nota-se, que, no desenvolvimento textual da estratégia, ela se apresenta incipiente no tocante à propositura de uma reforma curricular na modalidade do ensino médio, com enfoque na abordagem interdisciplinar como se anuncia no plano. Ademais, não conceitua o termo interdisciplinaridade dando ênfase à metodologia ali anunciada, e, sim, à limitação da produção de material didático.

Portanto, destaca-se outro aspecto importante quanto à redação, pois nela não se elegem como prioridade ações voltadas à formação docente e ao conhecimento dos saberes necessários no



que tange ao conceito de interdisciplinaridade em seus fundamentos educacionais. Restringe, portanto, apenas a formação docente, sem qualquer menção mais contundente ao fomento para realização dessas formações, não se preocupando em reafirmar o compromisso da colaboração junto aos entes federados, representados pelos estados e municípios para execução dessa estratégia.

Outro aspecto da estratégia 3.1 é a falta de ênfase em colocar a parceria com a universidade pública como espinha dorsal para a realização dessa formação docente, não só na garantia, mas no firmamento dessas articulações na perspectiva de promoção dessas formações para a área educacional de todo o país.

Por fim, as demais metas neste primeiro conjunto não apresentaram a terminologia interdisciplinaridade.

O segundo conjunto de metas 4 e 8 trata-se especificamente da temática de redução das desigualdades e da valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, segundo Alvarenga e Mazotti (2017). A seguir, apresentamos a meta 4, em que consta o termo interdisciplinaridade. Dentre os conjuntos de 19 estratégias, apenas a 4.11 apresenta o termo:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia: 4.11. promover o desenvolvimento de pesquisas *interdisciplinares* para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado. (BRASIL, 2014, p.57)

Na redação da meta 4, temos novamente o termo interdisciplinaridade, agora destaca-se no início do período frasal o uso do verbo “promover”. Sobre a escolha desse verbo, pressupõe-se o caráter mais incisivo da ação de “pôr em execução”, na perspectiva de atendimento especializado do público alvo da educação especial. Ou seja, o destaque da ação de promover implica de forma mais contundente a necessidade de formulação de políticas públicas intersetoriais que promovam, amparem, garantam e resultem no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares. Para tanto, consideramos importante não somente para educação especial, mas também que a proposta se estender de modo mais vigoroso para toda a educação básica.

Já no terceiro conjunto de metas e suas respectivas estratégias, 7, 8 e 9, não encontramos nenhuma terminologia do termo citada. Alvarenga e Mazzotti (2017) destacam que as três metas seguem com o mesmo tema, porém, a ênfase é na elevação da qualidade e no aumento de índices de desempenho, além da diminuição de desigualdades entre subgrupos de brasileiros, por exemplo, negros e não negros.



Ainda, na busca pela terminologia interdisciplinaridade, no quarto conjunto de metas, 10 e 11, elas discorrem acerca da educação voltada para a formação profissional em nível técnico, citado por Alvarenga e Mazzoti (2017). Para tanto, não foi encontrado nenhuma referência sobre a temática interdisciplinaridade. O quinto conjunto de metas, 12, 13e 14, trata da ampliação do acesso ao ensino universitário nos níveis de graduação e pós-graduação, para os quais se não referenciam em nenhum momento na redação o termo interdisciplinaridade. Para o sexto e último conjunto, cabem as considerações de Alvarenga e Mazzotti (2017, p.197) sobre as metas 15,16,17,18, 19 e 20:

Com exceção da última meta (nº 20), que trata do crescente aumento de investimento econômico na educação chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final de dez anos, e da meta 19, que aborda o envolvimento e a participação da comunidade escolar em projetos político-pedagógicos, as metas de número 15 a 18 estabelecem orientações a respeito do profissional que ensina na escola, o professor. Propõe a valorização da carreira por meio de formação em cursos de graduação específicos e pós-graduação, e da existência de um plano de carreira e melhores salários.

Como resultado do levantamento, nota-se que o termo interdisciplinaridade ficou restrito apenas às metas 3 e 4.

Portanto, as estratégias 3.1, da meta 3, e a estratégia 4.11, da meta 4, não indicam em suas estruturas a complexidade da temática em questão e nem apontam para emergência de aparatos normativos que regulamentem a atuação em regime de colaboração dos entes federados. E, ainda, as estratégias não acenam para a necessidade de proeminência na formação de professores quanto ao desdobramento de possíveis incentivos de formular políticas que incluam garantir a formação de professores, a qual deveria ser perpassada não somente pela intencionalidade, mas por fomento, promoção e implementação em todo território do país.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PNE, na esfera nacional, e seus planos correlatos, trazem a ideia de interdisciplinaridade para a formação docente. Nesse ponto, há uma necessidade de ampliar a discussão visto que, se as políticas tendem a colocar em prática os interesses dos empresários da educação, por exemplo, a interdisciplinaridade poderá ser um meio de formação mínima.

Com o intuito de elucidar essas questões atinentes ao termo interdisciplinaridade, neste artigo foi abordado o presente PNE (2014-2024) em relação às metas e estratégias, bem como o seu real anúncio de fomento de políticas públicas voltadas à concretização/ implementação desse conceito nas práticas escolares de todo o país.

A partir de reflexões pautadas em autores como Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (2008),



Dermeval Saviani (2011), Luiz Fernando Dourado (2016), Elisângela Scaff (2019) pode-se constatar que o conceito de interdisciplinaridade é polissêmico, amplo, inserido em múltiplas definições que podem ser observadas e estudadas sob vários aspectos da diversidade histórica e cultural de um determinado local e ou país.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o PNE (2014- 2024) inclui a terminologia e discorre sobre suas intencionalidades, ainda, que de modo tênue restritamente a duas metas.

Para a concretização de uma educação interdisciplinar, torna-se necessário estabelecer formulações de políticas públicas educacionais propositivas, objetivas e claras, bem como a assertividade e aceitação entre os professores e especialistas com vistas à perspectiva de rompimento com o processo de uma educação fragmentada. Esta ideia de ruptura de uma educação fragmentada, talvez, seja, uma das maiores necessidades e desafios no sistema educacional brasileiro. Uma necessidade que se justifica, como apontado por Frigotto (2008), em razão a forma como produzimos conhecimento como seres sociais. Nesse sentido, Tardif (2012, p.301) também afirma:

[...] como vemos, não basta valorizar o saber profissional dos professores para modificar realmente o papel que lhes atribuímos comumente nos processos de definição e de seleção da cultura escolar. Ao contrário, é permitido pensar que todo verdadeiro reconhecimento do profissionalismo dos professores deverá ser acompanhado de urna transformação substancial nas relações que o grupo dos professores mantém com os outros grupos e instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos escolares.

Portanto, no bojo dessas considerações, o emprego do termo interdisciplinaridade no PNE mostra-se superficial, sem implicações mais efetivas quanto à formação docente e, assim, a seu impacto em relação ao ensino em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. [Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação](#), Rio de Janeiro, v.25, n.94, p.182–206, jan./mar.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 set.2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República: 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá



outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento). Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164. Acesso em: 07 set.2021.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; HAMMES, Care Cristina; AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas do. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. De volta ao passado? MEC/CNE e a certificação de diretores e gestores. **Blog da Helena**. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/09/de-volta-ao-passado-mec-cne-e-a-certificacao-de-diretores-e-gestores/>

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnismo digital. **Blog do Freitas**. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnismo-digital/>

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade Como Necessidade E Como Problema Nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**. Foz do Iguaçu. v. 10 - nº 1 - p. 41.62. 1º sem. 2008

GUIMARÃES, Maria José Eras. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008.

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

OLIVEIRA, Anderson Araújo. O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas. In: **O que é interdisciplinaridade?** FAZENDA, Ivani (Org). São Paulo. Cortez. 2008

MATOS, Ricardo Hage de. Japiassu em tempos de crise. In: **Interdisciplinaridade**, n. Especial. nov 2015. São Paulo: PUC-SP, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCAFF, Elisângela *et alli*. Planejamento educacional em contextos locais: do Plano Nacional aos planos municipais de educação. **Anais ANPED 2019**. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/category/painel-tematico/>. Acesso em: 07 set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.