

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

**PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA
FUNDAMENTAL: sentidos atribuídos pelas professoras**

**NATAL
2010**

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

**PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA
FUNDAMENTAL: sentidos atribuídos pelas professoras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

NATAL
2010

NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ**PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA
FUNDAMENTAL: sentidos atribuídos pelas professoras**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Educação, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN – Orientadora)

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

Profa. Dra. Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB)

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva (UFRN)

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN)

Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFRN – Suplente interno)

Prof. Dra. Francimar Martins Teixeira Macedo (UFPE - Suplente externo)

NATAL
2010

DEDICATÓRIA

Aos Deuses que nos ensinam a não desistir de sonhar e a aceitar os limites da vida.

Ao meu pai, Nilson Carvalho Crusoé (*in memoriam*), e à minha mãe, Margarida Maria de Castro Crusoé, pelo começo de tudo.

Aos meus amados filhos, Lucas Crusoé Tomaz e Paulo Magno Crusoé Leal, por sonharem junto comigo.

Aos meus queridos e amados irmãos: Alice, Ana Lúcia, Nilson e Ana Paula pelo apoio incondicional.

A Cristiane, por estar sempre presente.

Ao cunhado Cristiano, pelo incentivo e aos sobrinhos e sobrinhas: Marcela, Marília, Lorena, Milena, Alan, Ana Clara, Ruan, Mel, Leonardo e Guilherme.

A Márcia Gurgel, orientadora incansável e amiga querida, por tornar possível esse momento.

Ao professor João Amado, pela sapiência e humildade epistemológica.

A Rosália de Fátima e Silva e Jefferson Fernandes Alves, pelo olhar crítico e acolhedor.

A Aline, pela amizade sincera.

Às professoras do Centro Educacional Paulo Freire pela colaboração, sem a qual a realização desse trabalho não seria possível.

Agradecimentos

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que, durante minha formação doutoral, forneceram as bases para o desenvolvimento dessa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro para realização do estágio de doutoramento no exterior, por meio do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE/CAPES).

À Universidade de Coimbra/PT, em especial ao professor Dr. João Amado da Silva, pela valorosa contribuição à minha formação acadêmica, durante estágio de doutoramento no exterior, no Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE/CAPES).

Às professoras Maria José e Neide Sobral, pela acolhida em Natal.

A Ester Figueiredo, então Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista, por franquear o acesso ao campo de pesquisa.

À amiga e incentivadora Francimar Teixeira, pelos diálogos científicos acerca da interdisciplinaridade durante os seminários doutorais.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, em especial ao professor Antônio Spinelli pelas orientações sociológicas primorosas e competentes.

A professora Maria Iza Pinto de Amorim Leite e Júlia Ribeiro pelas correções excelentes na língua portuguesa.

Ao professor Márcio Alves, à professora Núbia Moreira e ao professor Leonardo Maia, pelos diálogos epistêmicos, primordiais para a execução desse trabalho.

Aos amigos, fiéis escudeiros nessa jornada: Claudio e Jackson.

A Maria Anísia, Janete, Epifânio e Emília pelo carinho e apoio.

A Cida Santos, pela amizade.

À minha comadre e amiga, Sandra, e ao meu compadre, Marcelo.

A Clara, minha afilhada querida.

À amiga Simone Guimarães, pela paciência nos momentos de desespero.

Ao Claudio Rocha, pelo carinho e amizade.

“Hoje é festa
É o novo que começa;
Trazendo paz...

No céu belos fogos de
artifício
Com múltiplos desenhos e
cores;
Um cenário magnífico.

Na areia o tilintar das taças.
Abraços e beijos carinhosos
Unificando credos,
expectativas,
Sonhos e raças.

Meu barquinho está ao mar.
Repleto de botões de rosas
Para minha mãe lemanjá.

Oxum que cura com água
fresca
Sem gota de sangue
Dona do oculto, a que sabe
e cala
No puro frescor de sua
morada
Oh! Minha mãe, rainha dos
rios
Água que faz crescer as
crianças
Dona da brisa de lagos
Corpo divino sem osso nem
sangue

Eu saúdo quem rompe na
guerra
Senhora das águas que
correm caladas
Oxum das águas de todo
som
Água da aurora no mar
agora
Bela mãe da grinalda de
flores
Alegria da minha manhã”.

(Autoria desconhecida)

RESUMO

Este trabalho se inscreve no âmbito do debate sobre a organização da docência no Ensino Fundamental. Assume como objetivo compreender limites e possibilidades de efetivação da prática interdisciplinar nos ciclos I e II do ensino fundamental a partir dos sentidos atribuídos, pelas professoras, à prática interdisciplinar desenvolvida, por elas, na escola em que atuam. Defende a prática interdisciplinar como não prescritiva e sim, construída no contexto efetivo da escola. Utiliza como metodologia princípios teórico-metodológico da Entrevista Compreensiva e da Análise de Conteúdo. Como principais resultados destacam-se limites para se praticar a interdisciplinaridade, situados no campo teórico no que se refere à incerteza teórica sobre o termo e ao não acesso a teóricos que discutam a questão e no campo da organização do trabalho pedagógico, que não prevê espaço de trabalho coletivo entre professores das diferentes áreas do conhecimento. Possibilidades proporcionadas pela prática interdisciplinar situam-se na sua importância para ampliar a visão de mundo do professor e do aluno; no seu potencial de formação continuada por incentivar a busca por novos conhecimentos, novas aprendizagens para o aluno e professores para atuarem junto às dificuldades de forma mais competente e crítica. Aponta para a necessidade de apoio institucional no que se refere à formação continuada de professores e a organização do espaço/tempo da escola de modo a incentivar os profissionais a buscarem e solidificarem conhecimentos acerca da interdisciplinaridade e das diversas áreas do conhecimento bem como, o trabalho coletivo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Sentidos. Ensino fundamental.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le cadre du débat autour de l'organisation du corps enseignant dans l'Enseignement Fondamental. Son objectif est de couvrir les limites et possibilités de la mise en application de la pratique interdisciplinaire dans les cycles I et II de l'enseignement fondamental à partir des sens attribués, par les enseignantes, à la pratique interdisciplinaire développée par elles mêmes, à leur école. L'étude défend la pratique interdisciplinaire non pas comme étant descriptive mais construite dans le vrai contexte de l'école. La méthodologie utilisée est basée sur les principes théorico-méthodologique de l'entretien compréhensif et de l'analyse de contenu. Parmi les principaux résultats de l'enquête, ressortent les limites pour la pratique de l'interdisciplinarité, situées dans le champ théorique en ce qui concerne l'incertitude théorique sur le terme et sur le nonaccès à des théoriciens qui puissent discuter la question et sur le champ de l'organisation du travail pédagogique, qui ne prévoit pas d'espace de travail collectif entre professeurs des différents terrains de la connaissance. Les possibilités proportionnées par la pratique interdisciplinaire se trouvent dans sons importance pour élargir la vision de monde du professeur et de l'élève, dans son potentiel de formation continue, pour motiver la quête à des nouvelles connaissances, des nouvelles formations pour l'élève et professeurs pour qu'ils agissent auprès des difficultés de manière plus compétente et critique. Il signale la nécessité d'un besoin institutionnel en ce qui concerne la formation continue des enseignants et l'organisation de l'espace/temps de l'école de façon à motiver les professionnels à la recherche et à la consolidation de connaissances autour de l'interdisciplinarité et des multiples champs de la connaissance ainsi que le travail collectif.

Mots-clef: Interdisciplinarité. Sens. Enseignement fondamental.

ABSTRACT

This work falls within the debate on the organization of teaching in Elementary School. It takes as its objective to understand the limits and possibilities of realization of interdisciplinary practice in cycles I and II of elementary schooling from the meanings attributed by the teachers, to the interdisciplinary practice developed by them in school where they work. It advocates interdisciplinary practice as non-prescriptive but itself, built in the effective context of the school. It applies as its methodology theoretical and methodological principles of the Comprehensive Interview and Content Analysis. As main results, limits for practicing interdisciplinarity stand out, situated in the theoretical field with respect to the theoretical uncertainty about the term and to the non-access to theorists who discuss the issue and in the field of pedagogical work organization, which does not foresees space for collective work among teachers from different fields of knowledge. Opportunities afforded by interdisciplinary practice lie in its importance to enlarge the world view of teacher and student; in its potential for continued education by encouraging the search for new knowledge, new learning for students and teachers to work together with the difficulties in a more competent and critical way. It points to the need for institutional support with regard to continued education of teachers and the organization of school space and time in order to encourage professionals to seek and solidify knowledge about the interdisciplinarity and the diverse areas of knowledge as well as the collective work .

Key-words: Interdisciplinarity. Senses. Elementary teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	
1.1. DO CHÃO DA ESCOLA AO ESPAÇO ACADÊMICO: trajetória de constituição do objeto de estudo.....	11
2 PERCURSO INVESTIGATIVO EM BUSCA DOS SENTIDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE.....	30
2.1 A Construção da pesquisa em processo: conceitos e princípios.....	30
2.2 A escola.....	40
2.3 A construção das interações com as participantes da pesquisa	45
2.4 Procedimentos de investigação e construção dos dados.....	50
2.5 Entretecendo procedimentos de análise dos discursos das professoras ...	55
3 TORNAR-SE PROFESSORA	63
3.1 Motivação inicial para ser professora	63
3.2 Experiência formativa	68
4 SABERES DOCENTES SUBJACENTES À PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	76
4.1 Saberes das professoras sobre Educação e Escola	78
4.2 Saberes das professoras sobre Conhecimento escolar e Currículo.....	83
4.3 Saberes das professoras sobre interdisciplinaridade e prática pedagógica	90
5 SENTIDOS SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA	103
5.1 Vivenciando o cotidiano da escola	104
5.2 Concretizando a prática interdisciplinar na escola.....	108
5.3. Limites e Possibilidades da prática interdisciplinar	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	144
ANEXO.....	160

1 DO CHÃO DA ESCOLA AO ESPAÇO ACADÊMICO: trajetória de construção do objeto de estudo

Este trabalho de pesquisa se insere no âmbito da investigação sobre a organização da docência na escola fundamental, versando, especificamente, sobre o trabalho interdisciplinar. Tem como objetivo compreender os limites e as possibilidades da efetivação desse trabalho nos ciclos I e II do ensino fundamental, a partir dos sentidos atribuídos, pelas professoras, à prática interdisciplinar desenvolvida, por elas, na escola em que atuam.

A demanda pela inclusão da interdisciplinaridade como princípio e como prática é uma constante, na atualidade, no Brasil, tanto no âmbito da formação inicial de professores (BRASIL, 2006; ANFOPE, 2001; 2004) como na organização da escola de ensino fundamental. (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b; 1999). Emerge também na produção científica em eventos promovidos pelas entidades representativas dos pesquisadores no Brasil (Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte/Nordeste (EPENN)).

Diversas produções sobre o tema são registradas em publicações de grupos de pesquisa nas universidades brasileiras (Didática dos Conteúdos Específicos/ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Currículos e Práticas Pedagógicas/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Gestão, Política e Práxis Educacionais (GEPRÁXIS)/Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Grupo de Estudos e Pesquisas da Interdisciplinaridade (GEPI/PUC/SP), Núcleo Emergente de Pesquisa Interdisciplinar/Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)) e universidades estrangeiras (Projeto MATHESIS/Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, Portugal).

Essas produções orientam as análises desenvolvidas neste estudo em diferentes etapas e permitem construir os argumentos sobre os limites e possibilidades da prática interdisciplinar. O interesse em estudar a interdisciplinaridade na escola está relacionado tanto a uma análise cuidadosa dessa produção científica quanto à retomada histórica de diversas experiências

pessoais e profissionais que vivenciamos em educação. Destacaremos, em síntese, dessas experiências, os elementos que motivaram a realização deste estudo e as articulações que estabelecemos entre teoria e prática na compreensão do fenômeno estudado.

Localizamos os primórdios dos interesses e as justificativas pessoais e profissionais em realizar este estudo na experiência vivida como professora e coordenadora do ensino fundamental – anos iniciais, no período de 1992 a 1998 –, numa escola da rede particular, cuja proposta de ensino era direcionada para uma prática interdisciplinar. Durante esse espaço de tempo, vivenciamos múltiplas dificuldades em realizar a prática e fizemos, concomitantemente, reflexões teóricas a esse respeito. A dificuldade central estava relacionada ao entendimento de como praticar a interdisciplinaridade.

O olhar sobre a prática pedagógica interdisciplinar nessa escola revelou-nos que muitos professores atribuíam diferentes sentidos ao termo interdisciplinaridade, o que provocava uma enorme confusão no momento de encontrar uma forma de realizá-la. Por esse fato, sentimos – coordenação e professores – a necessidade de um modelo teórico para orientar a prática na sala de aula. Ao realizarmos aproximações com o que entendíamos ser uma prática interdisciplinar, percebíamos que a integração de conteúdos entre áreas afins era a tônica do nosso trabalho, revelando, desse modo, o significado de interdisciplinaridade.¹

Contudo, para Fazenda (1996), permanecer circunscrito à integração formal entre as áreas, no espaço do planejamento, revela uma prática não interdisciplinar na medida em que não há uma preocupação com a dimensão social, com a transformação da realidade em que os atores sociais estão inseridos. De fato, nessa experiência, nos preocupávamos apenas com a integração dos conteúdos entre as áreas formais do currículo escolar.

Observamos, por exemplo, certa dificuldade por parte dos professores que atuavam no ensino fundamental (1ª à 8ª séries) em trabalhar de forma articulada os conteúdos das diversas áreas do conhecimento com os

¹ O relato de nossa experiência também encontra-se citado na nossa dissertação de mestrado (CRUSOÉ, 2003) e consideramos pertinente trazê-la à tona em nossa tese, porque nosso estudo atual origina-se do anterior e, nesse caso, percebemos que o nosso objeto de estudo vem sendo construído ao longo de nossa formação como professora e pesquisadora.

conteúdos de Matemática, apesar de existir um consenso entre eles em torno da necessidade de interagir e de integrar na efetivação da prática pedagógica.

É importante ressaltar que essa dificuldade dava-se tanto por parte dos professores de áreas² e professores denominados polivalentes quanto por parte dos professores de Matemática. Pensamos que ela poderia estar relacionada com o próprio conteúdo matemático, pelo fato de alguns assuntos dessa área não permitirem, segundo os próprios professores, articulação com outras áreas do conhecimento. Ao lado disso, acreditamos que esse problema fosse também decorrente do não entendimento, por esses professores, do que vem a ser a interdisciplinaridade.

Durante as reuniões de planejamento, procurávamos discutir a definição³ teórica de interdisciplinaridade entre os professores de outras áreas (Matemática, Biologia, Letras, Geografia, História, Física, Química, Educação Física e Educação Artística), os professores polivalentes e os professores de Matemática, por julgarmos que, ao fazermos dessa maneira, poderíamos diminuir suas dificuldades para articular os conteúdos de Matemática com as outras áreas do conhecimento.

Nesses encontros, os professores polivalentes e os de outras áreas definiram a interdisciplinaridade como junção de disciplinas, enquanto os professores de Matemática a entendiam como metodologia de ensino, envolvendo um mesmo tema gerador em diferentes disciplinas.

Assim, compreendemos que, por um lado, a definição do primeiro grupo relativa à junção de disciplinas, teoricamente, é denominada de pluridisciplinaridade, por restringir-se à junção de duas ou mais disciplinas vizinhas nos domínios do conhecimento, circunscrevendo-se apenas a campos de saber que possuem uma afinidade direta. Nesse caso, um campo pode sobrepor-se a outro “perdendo” a sua especificidade, a exemplo da História e da Geografia, o que não caracteriza, para Fazenda (1996), a interdisciplinaridade propriamente dita.

² No Brasil, os professores que atuam de 5ª à 8ª séries e no ensino médio são formados em licenciaturas diversas: Matemática, Biologia, Letras, Geografia, História, Física, Química, Educação Física e Educação Artística, entre outras. Os professores polivalentes possuem formação em magistério e/ou licenciatura em Pedagogia para atuar no primeiro segmento do ensino fundamental.

³“A definição é um procedimento lógico através do qual se revela o conteúdo do conceito ou se estabelece o significado do termo. Consiste em abstrair os atributos ou propriedades essenciais e necessárias para distinguir um fenômeno dos demais, sem esgotar todas as suas propriedades, aspectos e relações. [...] As definições são muito frequentes nas áreas específicas do conhecimento”. (FERREIRA, 2007, p. 65).

Por outro lado, no segundo grupo, a relação com o tema gerador envolve as diversas áreas do conhecimento na discussão de um tema, sem, contudo, atentar para as relações entre os campos do saber, o que caracteriza a multidisciplinaridade. (FAZENDA, 1996).

Depreendemos das conceituações dos grupos de professores sobre interdisciplinaridade que havia um entendimento na direção do que seria uma proposta de trabalho interdisciplinar, já que a ideia de junção e de envolvimento entre os campos do saber é um elemento que norteia a compreensão geral sobre interdisciplinaridade e que, de certa maneira, repercute nas tentativas de efetivação uma prática pedagógica interdisciplinar na escola.

Assim, da experiência como coordenadora e professora de uma escola que praticava a interdisciplinaridade, a partir da proposta pedagógica da escola e das falas dos outros professores, durante as reuniões de estudo, pontuamos as seguintes necessidades: a) de integração entre os conteúdos a serem ministrados; b) de um eixo norteador da prática pedagógica interdisciplinar, já que entre os professores não existia um consenso em torno do significado de interdisciplinaridade, desencadeando dificuldades em efetivá-la; c) de um trabalho coletivo entre os professores polivalentes e os professores de licenciaturas de diversas áreas no momento do planejamento, visando superar, com estes, o não domínio dos conceitos e das temáticas que compõem o desenho curricular da escola. O domínio de conhecimentos gerais e específicos, procedimentos e valores por todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, é indispensável para uma articulação mais profunda entre áreas do conhecimento, como requer uma prática pedagógica interdisciplinar.

A importância dessa experiência no despertar das preocupações com as questões da prática interdisciplinar na escola nos impulsionou a realizar uma pesquisa no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. (CRUSOÉ, 2003). No referido estudo, tínhamos como referência o fato de não haver um consenso entre os professores e as professoras a respeito dos significados e sentidos do termo interdisciplinaridade e a suposição de que esse fato justificava a diversidade de práticas interdisciplinares.

Diante disso, resolvemos analisar as representações dos professores e professoras sobre o termo interdisciplinaridade, utilizando-nos dos referenciais

da Teoria das Representações Sociais, defendida pelo psicólogo social Serge Moscovici, cuja proposta é de leitura científica do conhecimento de senso comum. Trouxemos à tona, com este trabalho, as diversas concepções de interdisciplinaridade, por meio do estudo das representações sociais dos professores e das professoras, verificando que conhecimento sobre interdisciplinaridade justificaria formas diversas de práticas interdisciplinares.

O campo semântico das representações sociais sobre interdisciplinaridade revelou-se da seguinte forma: entre os professores do ensino fundamental e médio, encontramos que a representação de interdisciplinaridade está ligada à ideia de integração e interação, o que nos levou a identificá-la como elemento constitutivo e importante na representação dos professores. A ideia de interação está presente na definição e no como fazer a interdisciplinaridade. A respeito do como fazer a interdisciplinaridade, os professores entendem que tal procedimento envolve cooperação, trabalho em equipe, pesquisa e diálogo, trazendo à tona uma dimensão não apenas da relação entre conteúdos, mas também da relação entre os atores da prática social. O sentido de aprofundamento, de conhecimento especializado nas diferentes áreas também foi apontado como um elemento importante.

Quanto aos elementos de diferenciação entre as representações, encontramos: a) a dimensão didático-pedagógica aparece, entre os professores de Matemática, como uma preocupação, muito forte, com o planejamento, com a metodologia; b) a dimensão socioafetiva aparece entre os professores polivalentes, professores que lecionam nos ciclos I e II, cuja preocupação é a relação com o outro; c) a dimensão ética aparece, entre os professores que lecionam nos ciclos III e IV as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências, mostrando-nos que a prática interdisciplinar vai além da integração de conteúdos, preocupando-se com a formação de sujeitos para a cidadania; d) a dimensão cognitiva da interdisciplinaridade, encontrada entre os professores com formação em licenciaturas diversas (História, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês e Biologia) mostra uma preocupação com a construção do conhecimento pelo aluno.

Apreendemos no referido estudo, a coexistência de diferentes representações atribuídas pelos professores ao termo interdisciplinaridade e

que, no seu senso comum, existem elementos do discurso científico. Verificamos, também, que tanto a formação profissional como pedagogos e como licenciados em outras áreas do conhecimento quanto o campo de atuação desses professores e professoras exerciam influências na produção de suas representações sociais. Concluimos que o conhecimento em si não é suficiente para praticar a interdisciplinaridade, é preciso que haja relação entre os sujeitos da ação educativa.

Afirmamos, com esse estudo, que há, entre os professores, a ideia do como praticar a interdisciplinaridade e entendemos que as discussões sobre o tema não se esgotam na sua dimensão conceitual, mas é preciso retomá-la na dimensão do *fazer*.

A partir da experiência como professora e coordenadora da escola de ensino fundamental e da pesquisa realizada no mestrado (CRUSOÉ, 2003), entendemos que a prática interdisciplinar é diversificada, pelo fato de os professores representarem de forma diferenciada o termo interdisciplinaridade e de essas diferentes representações se constituírem como ponto de referência para sua efetivação no ensino fundamental, o que reforça a ideia de que a multiplicidade de estratégias faz parte da própria natureza da prática interdisciplinar.

O interesse, entre os professores, em realizar uma prática interdisciplinar, comportando diferentes representações do termo interdisciplinaridade, converge para a integração de conteúdos e dificuldades para sua efetivação, conforme observamos em nossa experiência. Sobre a prática interdisciplinar na escola fundamental, temos diferentes representações (CRUSOÉ, 2003) acerca do termo interdisciplinaridade e a indicação de formas de se fazer uma prática interdisciplinar na escola.

No âmbito da legalidade, estudiosos de vários países reuniram-se, na década de 1970, sob o aval da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para estabelecer a utilidade, o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade no contexto universitário. (FAZENDA, 1996). Esses estudiosos concluíram que a interdisciplinaridade surge como:

a) uma possibilidade de conseguir uma melhor formação geral a fim de definir o papel que os estudantes deverão desempenhar na sociedade; b) um caminho para atingir uma formação plurivalente que garantisse aos futuros profissionais mudar de campo de atuação conforme a necessidade do mercado de trabalho; c) incentivo à formação de pesquisadores, preparando-os para analisar as questões de uma forma mais ampla, reconhecendo os limites de cada campo do conhecimento; d) condição para uma educação continuada, no sentido de que o aluno tenha maior autonomia para prosseguir seus estudos, ao sair da escola; e) superação da dicotomia ensino-pesquisa, na medida em que a pesquisa deve fornecer ao ensino suporte metodológico e conceitual; e, finalmente, f) forma de compreender e modificar o mundo, considerando-se que esse mundo se apresenta de múltiplas e variadas formas. (FAZENDA, 1996, p. 42-48).

A partir da década de 1990, no âmbito da formação de profissionais da educação, mais especificamente de pedagogos,⁴ a interdisciplinaridade, como princípio formativo, é contemplada na Resolução n.01/2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP (BRASIL, 2006) e nos documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (ANFOPE, 2001; 2004).

A Resolução CNE/CP n. 01/2006, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, define a interdisciplinaridade como um dos princípios a ser observado pelas instituições de ensino superior, no processo de elaboração, planejamento e avaliação dos Projetos Curriculares dos cursos de graduação. Nesse sentido, o documento aponta que o pedagogo, no exercício de sua profissão, consolide a pluralidade de conhecimentos adquiridos, durante a formação, utilizando-se do princípio da interdisciplinaridade. (BRASIL, 2006, p. 1). O egresso do curso de Pedagogia deverá ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, adequando-as às fases de desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, p. 2), em salas de aula da educação infantil e dos alunos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos.

⁴ Focamos nossa análise em algumas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia por conta da sua especificidade na formação de profissionais para atuar nos ciclos I e II, contexto do nosso estudo.

A ANFOPE ressalta uma concepção de formação articulada e integrada entre pedagogos e licenciados das diversas áreas do conhecimento, a qual supõe, entre outros aspectos:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra-ação ao trabalho parcelarizado e pulverizado, resultante da organização capitalista. (ANFOPE, 2001; 2004, p. 7).

A interdisciplinaridade na formação de profissionais da educação supõe a realização de um trabalho integrado entre as disciplinas, portanto, entre especialistas das diferentes áreas do conhecimento e entre alunos e professores. Isso possibilita, segundo a ANFOPE, a unificação do trabalho docente e se constitui numa forma de contraposição a um modelo de formação de professores baseado na fragmentação/parcelarização do fenômeno educativo e do conhecimento escolar.

A ideia de uma formação interdisciplinar expressa pela Resolução do CNE/CP n. 01/2006 vem sendo requerida desde a década de 1970 e está presente nas reformulações dos projetos curriculares atuais para os cursos de graduação de formação de profissionais da educação. (FAZENDA, 1996). No ensino fundamental e médio, a interdisciplinaridade também aparece, de acordo com Fazenda (1996), nas determinações legais do ensino na década de 1970, fomentando debates entre os educadores sobre uma prática escolar baseada na superação da fragmentação do conhecimento, a partir de um trabalho integrado, cujas

[...] matérias fixadas, diretamente, e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes apresentem, para assegurar a unidade do currículo, em todas as fases de seus desenvolvimentos. (Art. 2º Resolução 8/71–CFE). Assim sendo, embora exista inicialmente, uma compartimentalização do currículo, em matérias, nota-se a preocupação com a integração entre os conteúdos, conhecimentos, experiências e habilidades das matérias fixadas, sistematizadas pelo aluno, sob a orientação do professor. (Parecer 4.833/75-CFE *apud* FAZENDA, 1996, p. 64).

A partir de 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁵ para os níveis de ensino fundamental e médio com o objetivo de se constituírem como referência nacional para organização do processo educativo escolar. Em se tratando da interdisciplinaridade, os PCN sinalizam para uma preocupação com o trabalho interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento.

No item que trata da organização do conhecimento escolar, os PCN ressaltam a importância da definição da natureza de cada conteúdo a ser trabalhado, delimitando, portanto, cada área do conhecimento, e alertam para o fato de que “[...] Se é importante definir os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática”. (BRASIL, 1997a, p. 63).

Para nós, os Temas Transversais constituem-se a maior expressão de busca pela interdisciplinaridade no ensino. Podemos arriscar em pensar que a transversalidade na interdisciplinaridade volta-se para a incorporação de conteúdos das diferentes áreas, relacionando-os a aspectos da vida pessoal, coletiva e ambiental, trazendo à tona a dimensão social e cultural que envolve a prática interdisciplinar.

Nesse sentido, verificamos que a interdisciplinaridade vem sendo reclamada na formação de professores (BRASIL, 2006; ANFOPE, 2001; 2004) como um elemento importante para os profissionais da educação entenderem o fenômeno educativo na sua totalidade e analisarem criticamente o contexto

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais é um referencial para a educação em todo o país. “Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros”. (BRASIL, 1997, p. 13).

sociocultural, histórico e econômico em que estão inseridos. Na escola, as diretrizes orientam (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b; 1999), que sua importância está relacionada à necessidade de integração de conceitos e procedimentos das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para construir possibilidades de transformação da realidade.

A despeito de toda essa orientação e produção científica, na formação inicial de professores, ainda predomina muito fortemente o trabalho individual de cada professor, as relações entre poder e saber, traduzidas em competitividade, em divisões que em nada contribuem para o trabalho em parceria, princípio básico da prática interdisciplinar. Tentamos desenvolver, na disciplina Prática de Ensino, na condição de professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), desde 2003, um trabalho interdisciplinar construindo, com os alunos, planos de aula que visavam à integração dos saberes e à elaboração de relatórios de estágio que recuperassem os conhecimentos trabalhados nas disciplinas de fundamentos da educação: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Política Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, História da Educação, Antropologia Cultural, entre outras, para dar conta de analisar, entender e interpretar questões percebidas na etapa de observação da escola.

Ao tentar estabelecer relações entre as disciplinas de fundamentos nomeadas acima e os problemas encontrados na escola, os estudantes não conseguiram vislumbrar possibilidades, revelando a falta de articulação no interior do próprio curso de formação inicial. Nossos alunos concebem a teoria como objeto de aplicação na prática e, ao tentarem aplicá-la, concluem que “a teoria na prática é outra”, deixando entrever que existe uma teoria que nada tem a ver com a realidade. Entendemos que essa forma de conceber a relação teoria-prática reflete uma formação baseada na perspectiva da racionalidade técnico-instrumental, na qual, primeiro aprendemos a teoria e depois a aplicamos na prática.

A esse respeito, Garcia e Alves (2008, p. 67) relatam que, ao convidar os alunos do curso de formação a estabelecerem um diálogo entre os fundamentos da educação e as observações de campo, é comum ouvir dos seus alunos “que não sabem em que os fundamentos podem contribuir para melhor compreender o que foi observado”.

Ainda nessa experiência, percebemos dificuldade dos graduandos em relacionar conteúdos, sobretudo os conteúdos da área de exatas (Matemática, Ciências, por exemplo), com os conteúdos da área de humanas (História, Geografia, entre outras), reafirmando uma visão fragmentada e hierarquizada de ciência, destituída de um posicionamento crítico e contextualizado do conhecimento.

Essa dificuldade abre margem para se pensar a relação entre forma e conteúdo presente na prática interdisciplinar. A forma, nesse caso, consiste em relacionar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento humano. O conteúdo seria os saberes das áreas do conhecimento. Nesse contexto, nos deparamos com o fato de os formadores tomarem como ponto de partida da sua prática o aluno ideal, não o aluno real, com seus limites e possibilidades, haja vista acreditarmos que os alunos que temos, por terem concluído o ensino regular e terem sido aprovados no vestibular, dominam os saberes das diferentes áreas do conhecimento.

A experiência como professora do ensino superior nos fez lembrar do que vivemos como aluna do curso de Pedagogia, licenciatura (1992 a 2000), nas disciplinas de metodologia e prática, que nos ensinavam formas de trabalhar os conteúdos sem, no entanto, haver uma preocupação em verificar se os discentes tinham conhecimento acerca do conteúdo disciplinar a ser ensinado. Tal procedimento dificultou, no nosso caso, desenvolvermos, de forma autônoma, algumas metodologias de ensino. Pensamos que essa realidade pouco se modificou, pois, agora, na condição de professora formadora, ainda percebemos essa dificuldade entre os alunos.

Da experiência na formação inicial (professora da disciplina Prática de Ensino no Curso de Pedagogia – UESB) que concebemos como interdisciplinar, destacamos também aprendizagens contínuas: considerar o aluno que temos, com seus limites e possibilidades, como ponto de partida das nossas práticas formativas; trabalhar a forma e o conteúdo como interfaces do mesmo processo de formação profissional; contribuir para que o graduando perceba, entre outros aspectos, que a teoria na prática tende a ser outra, porque estamos diante de pessoas com histórias de vida, crenças, linguagens e valores diversos, fazendo-nos reconhecer, constantemente, a provisoriamente

do conhecimento, os limites da prática e as inter-relações entre as diferentes teorias no contexto da prática.

Dessas experiências com a interdisciplinaridade, na condição de professora e pesquisadora, destacamos a necessidade de compreender de que forma surge sua demanda e possíveis implicações no modo de pensar e de praticar o conhecimento e a docência. Delineamos, então, a partir de Hilton Japiassu⁶ (1976) e Olga Pombo (2004), um panorama da demanda pelo interdisciplinar que se insere, em sua origem, no campo da epistemologia, por revelar a condição de fragmentação das ciências.

A interdisciplinaridade, antes de se apresentar como uma forma de produzir conhecimento denuncia a sua condição de fragmentação da realidade humana. Para Japiassu (1976, p.15), “a ciência em migalhas de nossa época não passa de reflexo de uma consciência esmigalhada, incapaz de formar uma imagem de conjunto do mundo atual”. O autor reclama uma epistemologia cujo objetivo seria pensar sobre as significações humanas do conhecimento, recolocando o ser humano e sua vinculação com o mundo em que vive no centro das discussões e como horizonte de suas descobertas. (JAPIASSU, 1976).

Ao pretender analisar/confrontar/contextualizar o conhecimento, os especialistas necessitam de uma metodologia interdisciplinar que favoreça a recomposição das partes com o todo, como também o seu contrário. Atuar nessa perspectiva implica pensar a própria condição de especialista e

[...] trazer, à dinâmica da especialização, uma dinâmica compensadora da não - especialização [...] agir sobre o sábio, enquanto homem, para torná-lo consciente da sua humanidade[...] obter que o homem da especialidade queira ser, ao mesmo tempo, um homem da totalidade. (JAPIASSU, 1976, p. 24).

Ao reconhecer a sua humanidade, espera-se que o especialista coloque no centro das suas preocupações a dimensão ética, cultural e social do conhecimento por ele produzido. É necessário que desenvolva uma ciência

⁶ Utilizamos para fundamentar a discussão sobre a condição de fragmentação da ciência moderna e sua interface com a interdisciplinaridade, Hilton Japiassu e Olga Pombo, pelos seus estudos no campo da epistemologia interdisciplinar.

vinculada com o humano, com as necessidades humanas, o que, para Japiassu (1976), somente é possível por meio da unidade do saber. Essa unidade não é dada *a priori*, é construída na relação entre os especialistas, a partir da disposição em transcender sua própria especialidade, acolhendo as contribuições de outras disciplinas e reconhecendo seus limites e possibilidades.

A interdisciplinaridade surge, então, como exigência da própria disciplinaridade para que possamos compreender a realidade humana dos fatos, das significações e das motivações. Compartilha dessa ideia estudos realizados por Pombo (2004), por sugerir que a palavra interdisciplinaridade nos impulsiona a pensar na passagem de um modelo analítico de ciência, cuja tônica é a análise das partes com vistas à recomposição do todo, para um modelo de ciência que comporte relações “múltiplas, provisórias e irregulares”.

Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. [...] A ciência começa a aparecer como um processo que exige um olhar transversal. (POMBO, 2004, p. 19).

Entendemos, como Olga Pombo (2004), que a interdisciplinaridade traz a necessidade de o pesquisador desenvolver relações cognitivas, cujo olhar transversal se volte para a compreensão e a explicação de uma realidade complexa, e relações de cooperação, parceria, escuta e vontade de aprender com o outro, abertura ao diálogo, o que envolve o reconhecimento das relações de poder ali presentes, concebendo a sua partilha. Ao tomar consciência de que o todo não é a soma das partes, a ciência passa por uma transformação epistemológica que aponta para uma perspectiva de ciência em rede, “metáfora das conexões múltiplas, heterogêneas, descentradas”. (POMBO, 2004, p. 23).

Ao tratar da relação entre a natureza do conhecimento e a natureza humana, Japiassu (1976) aponta para uma epistemologia que tenha como horizonte o humano, no sentido de responder as exigências e necessidades do humano, e propõe a interdisciplinaridade como “remédio” para a “patologia” de saberes cada vez mais fechados em suas especialidades. Ao propor um modelo de ciência em rede, Pombo (2004) reclama uma forma de explicação de uma realidade que não se revela na sua superfície por ser marcada por

múltiplas determinações, evocando a face cognitiva da interdisciplinaridade. Em ambas as perspectivas, o apelo ao interdisciplinar surge da necessidade de a ciência responder a determinados problemas de uma realidade cada vez mais complexa e que, portanto, reclama a colaboração de diferentes especialidades/disciplinas, demandando o trabalho em parceria entre especialistas.

Tais discussões, acreditamos, incidem sobre a forma de pensar as proposições para a formação de professores (BRASIL, 2006; ANFOPE, 2001; 2004) e sobre a prática de ensino na escola (BRASIL, 1997a; 1997b; 1997c; 1998a; 1998b; 1999). Desse modo, “a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos de fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não”. (POMBO, 2004, p. 20).

Ao situarmo-nos entre o que queremos/temos de fazer e o que acontece, independentemente da nossa vontade, a interdisciplinaridade apresenta-se como algo que está sempre por ser construído pelos autores e atores sociais que se propõem a trabalhar nessa perspectiva. Podemos pensar que a prática interdisciplinar é singular e atrelada ao caminho escolhido por aqueles que pretendem acompanhar esse movimento. A esse respeito, concordamos com Fazenda (1995) quanto à afirmação de que somente é possível compreender a interdisciplinaridade se nos propusermos a acompanhar o movimento interdisciplinar desenvolvido por cada pesquisador, no nosso caso, por cada professora, no contexto em que estão inseridas.

Ao concordarmos com Fazenda (1995), entendemos que a prática pedagógica interdisciplinar, na escola, não é prescritiva e que a compreensão dos seus limites e possibilidades envolve, também, o desvelamento dos sentidos que os educadores atribuem, no seu contexto, a essa prática.

Segundo Japiassu (1976), o fenômeno interdisciplinar tem uma origem interna – remanejamento das disciplinas científicas em função do seu progresso e, conseqüentemente, da necessidade de organização e uma origem externa que consiste na mobilização de saberes numa perspectiva pragmática. Situando o nosso interesse na perspectiva pragmática do fenômeno interdisciplinar, entendemos que a sua prática na escola encontra acento na mobilização de saberes convergentes/divergentes, visando o alargamento da compreensão sobre a realidade e a ação/intervenção nessa mesma realidade.

Em síntese, poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar “postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino”. (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Consideramos, nesse trabalho, a interdisciplinaridade “enquanto *configuração escolar*, analisável em termos de teoria curricular e inovação pedagógica” (POMBO, 2004, p. 35, grifo do autor), focando na sua prática pedagógica. Nesse sentido, de acordo com Pombo (2004), a multiplicidade de experiências evocadas como interdisciplinares dificulta a existência de um consenso sobre o sentido do termo, o que torna difícil a demarcação das fronteiras de uma prática dita interdisciplinar e outras consideradas multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar.

A definição de disciplinaridade aponta para a especialização verticalizada do conhecimento com vista ao progresso das ciências. Autores como Japiassu (1976) e Pombo (2004) chamam a atenção para o reconhecimento das consequências que a fragmentação/especialização do saber acarreta para o campo da ciência. Entre as consequências, podemos elencar o estranhamento/competitividade em relação a outros saberes/grupos de investigadores, fruto da especialização como impeditivo para pensar problemas cada vez mais complexos.

Para Pombo (2004), temos de pensar/construir um modelo de ciência que se constitua no cruzamento de hipóteses e resultados não somente no interior de uma disciplina, mas, sobretudo, entre disciplinas. É nesse cenário, no campo epistemológico, que emerge a necessidade de uma *reconfiguração* no modo de pensar/conceber/praticar a ciência, necessidade esta que se faz sentir desde a antiguidade até os tempos atuais.

A ciência passou pela *metáfora do círculo* (Antiguidade Clássica até o Renascimento), cujas ideias de perfeição, de estabilidade, de busca de uma causa final e de uma formação educativa completa dariam conta do conhecimento. Pela *metáfora da árvore*, tendo em Descartes seu principal expoente, surge a ideia de que a ciência seria uma árvore cujo tronco ramificava diversos saberes, mas sempre atrelados a sua origem/matriz, mantendo a forma verticalizada. Nos tempos atuais, nos deparamos com a necessidade de horizontalização do saber, impondo, para tal, o

estabelecimento de relações entre disciplinas, o que acena para a *metáfora da rede*. (POMBO, 2004).

O nosso desafio seria o de passar de um modo de pensar/conceber/praticar a ciência, baseado na verticalização, na possibilidade de retornarmos às partes para entender o todo, e aceitarmos uma forma de pensar que concebe

[...] relações não hierárquicas, múltiplas, deslizantes, irregulares [...] temos de procurar o sentido do fragmento. No contexto da rede, a interdisciplinaridade não reenvia a nenhuma unidade ideal, mas é sempre – e necessariamente – um acontecimento de âmbito local. (POMBO, 2004, p. 24).

Morin (2005) também se preocupa com a simplificação do conhecimento via fragmentação, pois para ele o pensamento simplificador não apenas separa o conhecimento em campos diversos, mas também o isola sem proceder religação, interação e interferência. O pensamento complexo, proposto por ele, atua na tensão entre “a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e, o reconhecimento do inacabado e da incompletude qualquer conhecimento”. (MORIN, 2005, p. 7).

De acordo com Japiassu (1976), a interdisciplinaridade busca como horizonte epistemológico a unidade do saber. Essa unidade se constitui, também segundo Pombo (2004), numa síntese relativa ao objeto comum. Essa síntese em busca da unidade do saber, com fundamentos e linguagens comuns a que a interdisciplinaridade se propõe, prescinde de integração conceitual e metodológica, o que implica uma mudança qualitativa em relação aos níveis pluridisciplinar e multidisciplinar, por situar-se num espaço que “deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares”. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Ao buscar a superação das fronteiras disciplinares, a interdisciplinaridade “prepara” o caminho para alcançar a transdisciplinaridade que se situa no *polo máximo* da disciplinaridade e define-se como sendo a

[...] unificação de disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um setor mais ou menos alargado do saber. (POMBO, 2004, p. 38).

A multidisciplinaridade se caracteriza pela justaposição entre as disciplinas no estudo de um determinado objeto e “consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos, mas sem que tenha necessariamente havido um acordo prévio sobre os métodos a seguir ou sobre os conceitos a serem utilizados”. (JAPIASSU, 1976, p. 73). Já a pluridisciplinaridade traduz-se

[...] numa simples *colaboração* com vista a recolha de informações, na *análise conjunta* de um mesmo objeto, no *encontro pontual* para a resolução de um problema concreto, no *pôr em presença* de diversas disciplinas com o objetivo de esclarecer um mesmo objeto, mas sem o desejo de encontrar uma solução conjunta. (POMBO, 2004, p. 37, grifo da autora).

Parece-nos que não há uma preocupação com a sistematização, organização e finalidade do estudo nos níveis multidisciplinar e pluridisciplinar, o que pode explicar, de certa forma, o caráter espontâneo que assumem, na escola, as possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento, na prática pedagógica.

Parece-nos, então, que ao propor uma relação com o saber de forma não fragmentada, não compartimentada, a interdisciplinaridade reclama um pensamento cujas relações sejam deslizantes, irregulares, múltiplas e um sujeito do saber que seja capaz de lidar com a desordem,⁷ com o erro,⁸ com o ruído,⁹ elementos tradicionalmente banidos das atividades científicas e educacionais. Um desafio se coloca para os pesquisadores/formadores: o de promover pesquisas e práticas formativas voltadas para uma integração entre métodos e teorias das diversas áreas do conhecimento, pois a

⁷ “A desordem é todo e qualquer fenômeno que, em relação com o sistema considerado, parece obedecer ao acaso e não ao determinismo desse sistema, tudo o que não obedece à estreita aplicação mecânica das forças segundo, os esquemas precisados de organização”. (MORIN, *apud* CRUSOÉ, 2001, p. 136).

⁸ “O erro é toda recepção inexata de uma informação em relação com sua emissão”. (MORIN *apud* CRUSOÉ, 2001, p. 136).

⁹ “O ruído é, em termos de comunicação, toda perturbação que altera ou perturba a transmissão de uma informação”. (MORIN *apud* CRUSOÉ, 2001, p. 136).

interdisciplinaridade implica “[...] alguma *reorganização* dos processos de investigação e/ou ensino, supondo um *trabalho continuado* de cooperação dos investigadores e/ou professores envolvidos”. (POMBO, 2004, p. 38, grifos da autora).

Pensamos que a prática interdisciplinar, na escola, transita entre limites e possibilidades que se situam no campo do pensamento, da estruturação das disciplinas de ensino científicas, da mudança de atitude perante o conhecimento e do contexto em que ela acontece.

Por isso, o interesse central desta tese é compreender as dificuldades e as possibilidades, apresentadas pelas professoras, em trabalhar de forma interdisciplinar no ensino fundamental. Nesse caso, nosso estudo atual pretendeu responder a seguinte questão: que limites e possibilidades, para efetivação da prática pedagógica interdisciplinar, são revelados, a partir dos sentidos que as professoras¹⁰ atribuem a essa prática?

Nessa direção, nosso objeto de estudo é a prática pedagógica interdisciplinar. Defendemos a tese de que esta, na escola, não é prescritiva, pois não comporta modelos a serem seguidos, e que a compreensão dos seus limites e possibilidades envolvem o desvelamento dos sentidos que as professoras atribuem, no seu contexto, a essa prática.

O sentido, nesse estudo, é definido como “[...] sentido social, isto é, o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal” (AUGÉ, 1999, p. 9).

Dessa forma, no segundo capítulo, descrevemos o percurso investigativo em busca dos sentidos sobre interdisciplinaridade, construído a partir de princípios teóricos e metodológicos, apreendidos da metodologia da entrevista compreensiva (SILVA, 2006; 2002), e a técnica de análise de conteúdo (AMADO, 2009; 2000), utilizada para analisar os dados produzidos. Caracterizamos a escola campo de estudo e os participantes da pesquisa e apresentamos os procedimentos e instrumentos de análise dos dados.

¹⁰ Optamos por chamar de professoras todas as participantes da pesquisa: a coordenadora da escola, as professoras da escola e as coordenadoras que atuam na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tal opção se deve ao fato de que as participantes que atuam na coordenação da escola e da SMED são professoras ocupando cargo diretivo.

Tratamos, no terceiro capítulo, das motivações iniciais que levaram as educadoras a se tornarem professoras e as experiências formativas em termos de aprendizagens. No quarto capítulo, descrevemos como as professoras conceitualizam a prática interdisciplinar e, também, os princípios que elas constroem e mantêm subjacentes à prática.

No quinto capítulo, abordamos o modo como as professoras dão sentido à prática interdisciplinar, o conjunto de requisitos pessoais para realizar essas práticas, bem como o modo como elas representam as dificuldades e as possibilidades de tal processo na escola.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, apontando os desdobramentos e as contribuições centrais do estudo para que os professores e professoras possam refletir sobre a organização dos conhecimentos escolares, ampliando os sentidos que atribuem ao currículo na escola.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO EM BUSCA DOS SENTIDOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Este capítulo tem como objetivo apresentar princípios teóricos e metodológicos da Entrevista Compreensiva que permitiram explorar o nosso objeto de estudo. Caracterizamos, também, a escola campo de estudo, as participantes da pesquisa e apresentamos os procedimentos e instrumento para apreensão dos sentidos construídos pelas professoras sobre a prática interdisciplinar. Finalmente, apresentamos os princípios e procedimentos adotados na análise dos depoimentos das professoras participantes do estudo, articulando uma metodologia original que estabelece interfaces entre os princípios da entrevista compreensiva e as referências da análise de conteúdo como técnica de análise de discurso.

2.1 A construção da pesquisa qualitativa em processo: conceitos e princípios

Para estudar os sentidos atribuídos pelas professoras à prática interdisciplinar desenvolvida por elas, realizamos uma investigação qualitativa incorporando princípios da entrevista compreensiva. (SILVA, 2006; 2002).

A entrevista compreensiva defendida por Jean-Claude Kaufmann (*apud* SILVA, 2006), sociólogo francês, tem suas bases conceituais e epistemológicas ancoradas na Sociologia Compreensiva (WEBER, 2001) e na Antropologia Interpretativa. (GEERTZ, 2001). Pontuamos antes de adentrar em alguns princípios teóricos e metodológicos, utilizados nessa pesquisa, que a inspiração para a utilização de uma metodologia compreensiva não foi obtida diretamente em Weber, mas em uma leitura do aporte weberiano, combinado com a visão de Geertz, provocada e, também, operacionalizada pela entrevista compreensiva. (SILVA, 2006; 2002).

Ao basear-se na Sociologia Compreensiva de Weber, a entrevista compreensiva compartilha da ideia de que a ação social é dotada de sentido, “[...] na qual o sentido sugerido pelo sujeito ou sujeitos refere-se ao

comportamento de outros e se orienta nela no que diz respeito ao seu desenvolvimento”. (WEBER, 2001, p. 400).

Outro aspecto que a entrevista compreensiva retém da sociologia weberiana é a relação entre a ação social e a valoração. Para Weber, dentre as razões que definem a ação social, está a ação racional com referência a valores e, nesse sentido, os indivíduos se comportam de acordo com suas convicções e crenças. (WEBER, 2001, p. 417-418). Temos, então, que a ação social tem a ver com valores e que isso é um elemento fundamental para Weber.

Ao considerar a Sociologia como uma ciência interpretativa da ação social, Weber traz a ideia da ação social dotada de sentido e do comportamento dos indivíduos pautado em suas crenças e convicções. Para ele, a ação com sentido pode ser explicada¹¹ compreensivamente porque na ação dos sujeitos existe uma racionalidade subjetivamente pensada que se direciona e se orienta pelo comportamento do outro.

A explicação compreensiva para Weber (2001, p. 404) significa a “apreensão interpretativa do sentido ou conexão de sentido” e apóia-se na Teoria dos Tipos Ideais¹². Nos termos de Casal (*apud* BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 85), um tipo ideal de explicação compreensiva é

[...] uma representação da realidade que se constrói recolhendo e analisando na realidade histórica e cultural suficiente dados, relações e acontecimentos sobre um determinado problema ou fenômeno econômico, político, histórico, artístico etc.

Weber (2001) esclarece que nem toda aproximação entre os homens é de caráter social, somente uma ação dirigida para a ação dos outros, uma ação

¹¹ Explicar e compreender são dois verbos que na tradição metodológica nos colocam perante dois paradigmas diferenciados. De fato, nos termos utilizados por Dilthey (BOAVIDA; AMADO, 2008), explicar seria o propósito das ciências exatas, ao passo que compreender/interpretar seria o principal objetivo das ciências “do espírito”, ou ciências humanas. Contudo, Weber reposiciona essa questão a partir da Teoria dos tipos ideais.

¹² A noção de tipo ideal supõe que você não conhece a substância da realidade, aquilo que “é”, mas apenas um certo conceito aproximado, a partir de traços que podem ser considerados típicos, ou seja, singulares, distintos, de caráter unívoco. Trata-se de uma estratégia metodológica que não se pode deixar de referir-se quando tratamos da Sociologia Compreensiva em Weber. Contudo, esclarecemos que não produziremos, a partir do trabalho de investigação empírica no campo, noções ideal-típicas, por exemplo, de trabalho interdisciplinar na escola.

com fim ou meio imaginado pelos agentes da ação é social. Desse modo, o sentido da ação que tem importância para a Sociologia Compreensiva de Weber

[...] 1) está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está co-determinado no seu decurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente). (WEBER, 2001, p. 315).

A antropologia interpretativa de Geertz¹³ (1989), para quem o comportamento do homem é visto como uma “ação simbólica” preocupa-se com sua interpretação e tenta

[...] demonstrar que, se queremos entender seja o que for sobre a vida da mente, devemos primeiramente reconhecer a enorme diversidade do pensamento moderno na realidade que nos circunda, em todas as suas formas [...]; e estar certos de que este reconhecimento pode ser realizado sem prejuízo para a concepção de que o pensamento humano tem limitações e uniformidades próprias. (GEERTZ, 1994, p. 26).

Nesse sentido, a entrevista compreensiva vai buscar na antropologia geertziana (1989) a possibilidade de interpretar o discurso humano, buscando nele as conexões e regularidades sem, portanto, reduzir a sua particularidade. Numa abordagem semiótica da cultura, como propõe o autor, a preservação da particularidade do discurso somente é possível se dissolvermos sua opacidade e obscuridade no quadro de suas “próprias estruturas”, a partir do ponto de vista do autor social. Dessa forma, a entrevista compreensiva se apóia em Geertz para ter acesso ao que os sujeitos dizem sobre a sua ação com o objetivo de apreender e analisar seu comportamento.

De acordo com Silva (2002, p. 1), a entrevista compreensiva é uma “metodologia que se organiza por meio da palavra percebida como ato concreto do sujeito, como guia da realidade social, como meio de expressão da

¹³ A antropologia interpretativa de Geertz (1989) se propõe a estudar as diferentes culturas no quadro de suas próprias estruturas, pois “Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significações que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. (GEERTZ, 1989, p. 4).

cultura”. Tomando a palavra como ato concreto do sujeito, como expressão da cultura e considerando-se que a escola é um espaço produtor de cultura, acreditamos que, por meio da palavra, os sujeitos expressam um modo particular de ser e de vivenciar as experiências interdisciplinares no cotidiano escolar. Nesses termos, buscamos em Bakhtin/Volochinov (1995, p.37) a consideração de que a palavra é “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”.

A palavra vista desse ângulo traz a ideia de que ela é um signo atrelado à sua realidade de circulação, construído na e pela interação entre os sujeitos. Por ser construída nas interações sociais, a palavra é um signo ideológico e quando pronunciada “constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”. (STELLA, 2005, p. 178). Assim, a palavra é criação a verificar-se nos momentos de interação com outras vozes, pois ao mesmo tempo em que reflete as estruturas sociais também as refrata por conta das nossas interpretações e posições valorativas. Dessa forma, “as significações não estão dadas no signo em si [...] mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais”. (FARACO, 2003, p. 50).

A ideia de valoração está presente tanto no sentido da ação social, como propõe Weber (2001), quanto na linguagem, como quer Bakhtin (1995). Em Weber, o indivíduo, em sua ação, acredita no valor de um determinado comportamento sem se preocupar com o êxito da ação. Os valores, de ordem ética, religiosa ou estética, fazem parte da natureza de todo comportamento. Em Bakhtin, a valoração também tem um peso sobre a ação social, atrelada à estrutura de classe, e, por isso, afeta todo o conteúdo do signo e, nesse caso, tem uma dimensão ideológica, que não se restringe à questão de classe, pois a própria natureza do signo é ideológica.

Ao trabalhar com o campo semiótico da cultura, na tentativa de interpretá-la, Geertz (1989) vai preocupar-se com o campo da significação presente no comportamento dos sujeitos. Portanto, podemos pensar que o elemento unificador do pensamento de Weber, Geertz e Bakhtin e que, também, está presente na entrevista compreensiva é a noção de que as práticas são dotadas de sentidos, são representacionais e valorativas.

Desse modo, concebemos a prática interdisciplinar como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social. Consideramos o dizer das professoras, sobre a prática interdisciplinar que realizam, como um discurso, um enunciado com sentido demarcado pelo espaço/tempo em que se situam permitindo a criação de vínculos de sentido. Na condição de pesquisadora, estabelecemos uma relação dialógica com as professoras, pois a nossa interpretação sobre o seu dizer transforma-se num enunciado, num discurso, também, demarcado pelo lugar de onde falamos. O discurso das entrevistadas é submetido a posições valorativas dos teóricos, da pesquisadora, estabelecendo relações de sentido que originam significações responsivas gestadas pelo crivo avaliativo. (FARACO, 2005).

Ao pensarmos dessa forma, remetemo-nos à ideia de Bakhtin de que os sujeitos, ao elaborarem seus discursos, dialogam internamente com vozes sociais. O fato de a produção, desses discursos, estar sempre orientada pelo outro, próximo ou distante, aponta para a compreensão de que as professoras, ao atribuírem sentidos ao termo interdisciplinaridade, dialogam com autores e colegas e voltam ao seu discurso, fazendo antecipações ou não aos seus interlocutores. Somente dessa forma é possível “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la”. (FARACO, 2005, p. 64).

Ao optarmos por mergulhar na dimensão individual do discurso das professoras, em busca dos sentidos da ação interdisciplinar praticada por elas, consideramos que sua construção acontece num processo de comunicação interativa, mediada pelo outro, na representação que o outro tem delas. (BEZERRA, 2005).

Partindo da compreensão de que a representação sobre um determinado conceito guia a ação dos sujeitos e é construída na e pela interação com o outro que iniciamos, no mestrado (CRUSOÉ, 2003), uma caminhada em busca das representações sociais dos professores sobre o termo interdisciplinaridade. Encontramos entre os sujeitos investigados a

palavra interdisciplinaridade muito atrelada à *integração e interação*.¹⁴ A ideia de integração e interação aponta para a necessidade de superação da fragmentação do saber a partir do trabalho cooperativo entre especialistas das diversas áreas do conhecimento, para uma forma de conceber e praticar a ciência que busque a totalidade, não como soma das partes, mas considerando as partes, na sua inteireza, como possibilidade de explicação e compreensão do todo. (POMBO, 2004; MORIN, 2005).

Tal modo de conceber e praticar a ciência reclama uma “reconfiguração do pensamento social” que considere: a) a existência de fenômenos diferentes e a possibilidade de buscar conexões entre eles; b) a existência de vários discursos, tornando difícil enquadrá-los e/ou qualificá-los; c) a explicação interpretativa dos significados que as ações têm para aqueles que as praticam. (GEERTZ, 1997).

Nesse sentido, a prática interdisciplinar surge na escola, entre as professoras, como uma forma de ajustamento a esses novos arranjos no campo da ciência que impõem, aos especialistas, a integração e a interação entre diferentes saberes e atores sociais.

Partindo dessa perspectiva, afirmamos que os sentidos atribuídos pelas professoras à prática interdisciplinar são definidos a partir do outro, da polifonia de vozes que se fazem presentes na escola e dos elementos sociais, culturais e históricos do contexto mais amplo. O conceito de alteridade aparece reafirmando que nos constituímos a partir do outro, mas sem nos tornarmos um duplo dele.

Enunciação com sentido, em Bakhtin/Volochinov (1995), é tema e significação ao mesmo tempo. Incorpora formas linguísticas que são invariáveis e elementos não verbais, que são o contexto histórico, social e ideológico que caracteriza, de forma concreta, a enunciação. Ao buscarmos o sentido do “outro” entendemos que esses são construídos em relações dialógicas, portanto, em relações de sentido que se estabelecem entre enunciados (FARACO, 2003).

¹⁴ Estes termos estão definidos em Crusoé (2003), a integração como sendo a relação entre conteúdos das diferentes áreas do conhecimento e a interação como algo que ultrapassa a integração e busca a transformação da realidade. (FAZENDA, 1996).

Ao buscarmos o sentido que as professoras atribuem à prática interdisciplinar, estamos, na verdade, procurando determinar o sentido do “outro” Nesse caso, é necessário definirmos o que seria esse sentido, entendendo-o como nosso primeiro princípio metodológico. Situando-nos em Augé (1999, p. 9), percebemos o outro como o “sujeito do sentido”. Para ele, “[...] o sentido social, isto é, o conjunto das relações simbolizadas, instituídas e vividas entre uns e outros no seio de uma coletividade que esse conjunto permite identificar como tal”. Dessa forma, o sentido não é a soma dos sentidos individuais de cada sujeito, mas são as relações simbolizadas e efetivas entre humanos, entre pares diferentes da vida social. Na condição de pesquisadores, devemos perceber que nosso interlocutor – o outro – “[...] é sozinho um mundo de relações imaginárias e simbólicas, tem oportunidade de chegar a pôr em evidência níveis de organização onde o senso individual não se deixa separar do senso social [...]”. (AUGÉ, 1999, p. 41).

Logo, refletir sobre o sentido do “outro” passa pelo estudo do modo como os sujeitos atendem às suas necessidades a partir do seu lugar na estrutura de classe e pelo modo como eles lidam com a alteridade (o si-mesmo e o outro) e com a identidade (o indivíduo e a coletividade). (AUGÉ, 1999, p. 45). Esse caráter ambivalente na constituição do próprio ser exige do pesquisador, cuja pretensão consiste em compreender o sentido do outro, sensibilidade para perceber as regularidades, as conexões, “[...] as significações implícitas e a lógica virtual que está debaixo da diversidade dos fatos observados e das respostas obtidas [...]”. (AUGÉ, 1999, p. 25). É justamente através da interpretação das regularidades, das conexões e das significações implícitas nos sentidos atribuídos pelas professoras à prática interdisciplinar que buscamos compreender o outro, a vida que se constrói interativamente, que é de onde emergem os sentidos.

Chamamos de regularidades das ações as uniformidades do processo de formação da prática interdisciplinar nessa escola. Partimos da perspectiva de que tanto a prática interdisciplinar como qualquer prática social tem estrutura e regularidade própria por conta das relações que são estabelecidas em rede entre os agentes sociais, configurando-se em formas específicas de comportamento social. A estrutura e regularidade das situações dependem do que Elias (1998) chama de circularidade da relação. Essa circularidade situa-se

entre, de um lado, as pulsões, a afetividade, as emoções e, do outro, o processo social mais amplo numa relação de interdependência. Interpretar a estrutura do processo significa verificar de que forma as professoras lidam com a prática interdisciplinar, os tipos de dilemas que elas vivenciam para trabalhar de forma interdisciplinar na escola. (ELIAS, 1998).

Ao pretendermos compreender o discurso das professoras sobre interdisciplinaridade e sua relação com a prática pedagógica, colocamo-nos na posição do pesquisador como “artesão intelectual”, cuja expressão, segundo Silva (2002, p. 2), tomada de Wright Mills (1986), pressupõe o domínio e a personalização dos instrumentos de produção dos dados e da teoria e o desafio de não se deixar dominar pelo campo, pelo método ou pela teoria.

Tais aspectos possibilitam a construção da teoria e, nesse sentido, aproximam-se de uma sociologia de processo. (ELIAS, 1994). A visão de processo envolve a formação histórica¹⁵ das práticas sociais nas suas redes de relações e funções. A invenção teórica é vista como representação simbólica do processo de formação das situações nas quais nos encontramos, envolvidos em redes de relações e funções, o que nos permite ser um “inventor de teorias”, mas enraizadas em algo de substancial e empírico (fatos e interpretações). Podemos, a partir disso, pensar que o modo como as professoras vivenciam a prática interdisciplinar com suas estratégias criadas a partir dos sentidos atribuídos no processo de constituição dessa prática as situam como inventoras de teorias. Ao lado disso, as escolhas do objeto de estudo, do campo empírico, das teorias e da metodologia fazem do pesquisador, também, um “inventor de teorias”. No trabalho científico, posto que a nossa pesquisa se insere nesse âmbito, a teoria que prevalece é a do investigador que se propõe a analisar o conhecimento dos participantes a partir de quadros teórico-metodológicos. Afinal, o que se espera de uma investigação é a invenção da teoria ou, mais frequentemente, o aperfeiçoamento de uma teoria, a sua confrontação com novos dados, novos momentos.

A reflexão sobre esse aspecto insere um segundo princípio metodológico: a “interdependência funcional” entre os indivíduos. (ELIAS,

¹⁵ Salientamos que não se constitui objetivo da nossa pesquisa analisar o processo de formação histórica da prática interdisciplinar, o que exigiria de nós uma análise de longa duração como quer Elias. (1994). O que retemos de Elias é basicamente a ideia da constituição da sociedade em redes de interdependência.

1994). Para Elias, não há separação entre indivíduo e sociedade, e sim perspectivas diferentes de uma mesma instância, pois a sociedade é uma “[...] rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras [...]”. (ELIAS, 1994, p. 23). Existe uma ligação entre as pessoas que não é dada *a priori* na medida em que nenhum indivíduo, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu essa estrutura de indivíduos interdependentes, chamada sociedade.

A ideia de “interdependência funcional” nos leva a pensar o sentido atribuído, pelas professoras, à prática pedagógica interdisciplinar, em termos de relações e funções. Considerando, como Elias (1994), haver entre as pessoas uma ligação funcional, pressupomos uma implicação na ação subjetivamente pensada que faz parte de uma rede de relação entre pessoas. Entendemos que na prática pedagógica, interdisciplinar ou não, essa relação de interdependência funcional é muito forte aos olhos de quem busca compreender a tecitura dessas relações.

Dessa forma, ao buscarmos a compreensão do sentido da ação das professoras, assumimos como fato a relação de interdependência funcional entre os atores/autores sociais que atuam na escola fundamental e, anterior a isso, a existência de rede de funções interdependentes que vem sendo construída antes deles e por eles na relação com o outro. Decorre disso a importância de termos recuperado em termos de experiência de vida as motivações que as levaram a serem professoras e as experiências formativas.

Estimuladas pelos princípios da Entrevista Compreensiva, construímos uma metodologia para nossa pesquisa que incorporou elementos da Entrevista Compreensiva e da Análise de Conteúdo. O nosso percurso investigativo atendeu a um movimento sempre em tríade: pesquisador, campo e teoria. Nesse movimento, que denominamos de movimento interpretativo, estabelecemos interconexões entre os sentidos atribuídos pelas professoras à sua prática interdisciplinar na escola, diferentes teorias e teóricos, mediadas pela interpretação/opção teórica do pesquisador.

Sendo assim, o diálogo entre a Sociologia, a Antropologia, a Linguagem e o fenômeno da prática interdisciplinar surgiu do entendimento de que o processo de compreensão do nosso objeto de estudo reclamava uma abertura para conhecimentos sistematizados em outras disciplinas e/ou áreas de

estudo. Tal entendimento é fruto das aproximações interpretativas realizadas a partir do cruzamento entre os sentidos das professoras sobre a prática interdisciplinar e os aportes teórico-metodológicos que poderiam dar conta de compreender os limites e as possibilidades de sua realização.

O nosso trabalho de pesquisa centrou-se na investigação de uma realidade interpretada, entendida, experienciada e produzida pelos próprios atores. Para ter acesso ao universo de sentidos das professoras sobre a prática interdisciplinar e poder “conversar” com ele (GEERTZ, 1989), utilizamos de princípios teórico-metodológicos da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1997; SILVA, 2006) e da técnica da análise de conteúdo (AMADO, 2009), construindo um novo formato metodológico que privilegia:

- a) a ação social como dotada de sentido;
- b) ação social que se dá a partir de processos de construção de sentidos;
- c) a construção dos sentidos se dá a partir da e na relação com o outro;
- d) o sentido é tomado como relação social;
- e) os sentidos são construídos em redes de interdependência funcional;
- f) o discurso é retomado a partir de estruturas locais;
- g) a construção da pesquisa na tríade pesquisador, campo e teoria.

Assim, desenvolvemos procedimentos de produção e de análise de sentidos que se entrecruzaram nas relações e interlocuções que estabelecemos com as professoras, nos espaços e tempos escolares, como forma de construir interpretações e sínteses sobre a prática pedagógica interdisciplinar e suas possibilidades e limitações de efetivação no contexto escolar.

2.2 A escola

O campo empírico é um campo de problematização e não de verificação, segundo Kaufmann (1996 *apud* SILVA, 2002, p. 3). A teoria é elaborada no movimento de reconstrução e ressignificação e, desse modo,

[...] a compreensão da pesquisa como ponto de partida da problemática conduz a formulação de hipóteses mais criativas, pois é enraizada nos fatos. Temos, enfim, uma maneira, inversa, de construção do objeto de estudo, baseada na interpretação compreensiva das falas dos sujeitos e fundada por meio de um trabalho do pesquisador/artesão como aquele que “tece”, colocando em evidência, os encadeamentos e as regularidades de sentidos sobre a ação social. (SILVA, 2002, p. 4).

Pensar o campo empírico como um campo de problematização constante nos impõe pensar a pesquisa como relação social, pois o que move os sujeitos são os fenômenos sociais. Os objetos de estudo são objetos sociais que medeiam tal relação. Pensar a condução dessa relação torna-se imperativo por entendermos que o tipo de aproximação estabelecida com nossos interlocutores influencia a produção dos dados.

Logo, o campo empírico deste estudo é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação de Vitória da Conquista, município onde atuamos como professora e pesquisadora da UESB. Alguns elementos justificam a nossa escolha, como:

a) a facilidade de acesso à escola, uma vez que é campo de estágio dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da UESB e de desenvolvimento de capacitações pedagógicas;

b) ser considerada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) uma escola na qual há maior aceitação das propostas pedagógicas da Secretaria. Entendemos, neste caso, ser um campo fértil para compreendermos a efetivação da ação interdisciplinar, posto que a proposta de Ciclos de Formação Humana aponta para essa prática;

c) o fato de acreditarmos que a interdisciplinaridade se revela na singularidade das práticas escolares sem deixar de ser também um forte

indicador da cultura institucional da escola que os indivíduos procuram construir.

Desse modo, a escolha do campo empírico desse estudo teve como critério o fato de ser um contexto de ação pedagógica interdisciplinar, um espaço com formas próprias e singulares de organizar-se, constituída por redes de relações interdependentes. (ELIAS, 1994). A constituição dessas redes de relações interdependentes comporta conflitos, tensões e explosões, conforme verificamos durante a análise das entrevistas.

O fato de escolhermos como campo de pesquisa uma escola na qual já havíamos atuado em cursos de capacitação conduziu-nos, de início, a uma tensão, pelo receio de sermos vistas como quem domina o conhecimento sobre tudo e que estaria naquele espaço para fazer um julgamento em relação às suas práticas pedagógicas. Por outro lado, pensamos que esse fato talvez facilitasse a nossa inserção no campo. Seja como for, essa preocupação principal tomou acento na forma de nos comunicar com os nossos interlocutores, as professoras, as coordenadoras da escola e a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire é composto de alunos oriundos dos bairros periféricos da região oeste da cidade de Vitória da Conquista. Atende a uma comunidade heterogênea, no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos e culturais, sendo a maioria dos alunos advindos de famílias economicamente desfavorecidas.

Trata-se de uma escola que possui estrutura física ampla. Construída na época do governo Collor de Mello, sendo inicialmente denominada de Centro de Assistência Integrada à Criança. (CAIC). Ficou abandonada por vários anos e, em 1997, foi ocupada pela comunidade circunvizinha que fez um mutirão para a sua limpeza e acionou a Administração Municipal da época para fazer funcionar como escola do município, passando a denominar-se Professor Paulo Freire.

O centro atende a crianças, jovens e adultos, no ensino fundamental, de bairros periféricos na região oeste de Vitória da Conquista, BA (Senhorinha Cairo, Miro Cairo, Vilas Serranas I, II, III, IV, Remanso e as URBIS IV e V), totalizando um contingente de 1600 alunos matriculados no ensino fundamental

no ano de 2006, divididos nos três turnos. No diurno, funcionam os ciclos I, II e III e no noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos, segmentos I e II.

Essa escola faz parte da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, que implantou desde dezembro de 2006, por meio da Resolução n. 009/2006 (BAHIA, 2006), uma proposta pedagógica de Ciclos de Formação Humana, trazendo em seu bojo diretrizes para uma prática pedagógica interdisciplinar, o que nos interessa especificamente.

A proposta de Ciclos de Formação Humana (Anexo 1) tem como objetivo reorganizar o tempo da escola, considerando os ritmos de aprendizagem do educando, adequando sua proposta pedagógica às características biológicas e culturais dos alunos. Para tal, pauta-se em estudos da neurociência, psicologia e psicolinguística para tratar do desenvolvimento humano e em estudos da sociologia, da antropologia e da comunicação para tratar do contexto sociocultural. (BAHIA, 2005, p. 7).

O ciclo I de Formação Humana – ciclo da Infância – compreende alunos com idade de 6, 7, 8, 9 anos e o Ciclo de Formação Humana II – ciclo da Pré-adolescência – compreende as idades de 9, 10, 11, 12 anos. Tal organização toma como referência estudos de Piaget, Wallon e Vygotsky para o ciclo I e Piaget, Erikson, Pikunas e Wallon para o ciclo II. (BAHIA, 2005, p. 12-14).

No que se refere à proposta metodológica, o trabalho com os Ciclos de Formação requer um planejamento transdisciplinar com vistas à superação dos limites entre as disciplinas para melhor atender a complexidade das relações sociais. (BAHIA, 2005, p. 17).

Temos, então, como referenciais metodológicos dessa proposta, a Pedagogia de Projetos, o trabalho com Tema Gerador e o Complexo temático. Todas essas referências apontam para a intersecção entre as áreas do conhecimento. Na Pedagogia de Projetos, a interdisciplinaridade é vista como algo que deve ser ultrapassado para que se possam nortear atividades escolares abrangendo as diversas áreas do conhecimento, inserindo a realidade nesse contexto, articulando saberes escolares e saberes sociais. (BAHIA, 2005, p. 17).

O Tema Gerador, pautado na perspectiva freiriana, pressupõe uma visão de totalidade, de trabalho interdisciplinar a ser definido pelos envolvidos no processo, com vistas a romper com a visão de senso comum dos sujeitos

sobre sua realidade para repensar os problemas locais. (BAHIA, 2005, p. 18-19). O Complexo Temático busca evidenciar as relações entre o fazer e o pensar e atua na intersecção de áreas distintas, tendo como objetivo encontrar os limites entre as áreas, seus pontos de divergência e convergência. (BAHIA, 2005, p. 19).

Esses referenciais metodológicos apontam para diferentes concepções acerca do trabalho interdisciplinar, mas convergem para a integração do conhecimento e sua contextualização.

Refletindo, ainda que de forma inicial, sobre o campo de pesquisa, entendemos que a escola é um espaço de contradições e, portanto, não é suficiente a existência de um documento normatizando as práticas a serem desenvolvidas para que estas se efetivem. A prática pedagógica, interdisciplinar ou não, é construída por sujeitos historicamente situados, sujeitos que pensam e elaboram sua ação.

Concebemos a integração como um processo que envolve dois momentos: o momento de conhecer e o momento de relacionar conteúdos. Isto posto, percebemos um obstáculo de ordem teórico-metodológica para a professora que leciona diversas áreas do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal obstáculo consiste na impossibilidade de essa professora conhecer todas as áreas do conhecimento com as quais trabalha. Afirmamos até ser impossível uma professora dominar todo o conteúdo das disciplinas escolares, o que demonstra a necessidade de uma prática coletiva na escola, entre os professores.

Podemos encontrar na prática docente aqueles que não sabem o que é a interdisciplinaridade, portanto, não a fazem; aqueles que sabem, mas se negam a fazer por não acreditarem na forma de trabalho interdisciplinar; aqueles que tentam fazer e apresentam certa insegurança e aqueles que acreditam realizá-la. Tal constatação traz à tona a correlação existente entre visão de mundo e atitude diante do mundo, reforçando a ideia de que as representações das professoras sobre o termo interdisciplinaridade interferem na sua forma de praticá-la. Pressupomos, então, que a multiplicidade de discursos acerca da definição do termo interdisciplinaridade (CRUSOÉ, 2003) e a multiplicidade de aspectos relacionados à sua prática (CRUSOÉ, 2003) explicam a sua concretização nas formas pluri, multi e quiçá transdisciplinar.

Em meio à multiplicidade de práticas interdisciplinares que pressupomos existir e até por conta dessa possibilidade, sentimo-nos instigados a compreender e explicar os seus limites e possibilidades, a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras à maneira como essa prática vem sendo construída no cotidiano da escola, o que nos levou a estabelecer um diálogo inicial com os pressupostos da Entrevista Compreensiva. (SILVA, 2006).

Compartilhamos com Berger e Luckmann (2004, p. 35) da sua ideia de construção social da realidade, a saber: “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um todo coerente”. Esse compartilhamento desvela uma realidade escolar que comporta fatos, significações e motivações, ou seja, múltiplas realidades que interagem formando “um todo coerente” a partir dos sentidos atribuídos pelo grupo de educadoras que nela atuam.

A realidade escolar assim percebida é determinada por elementos subjetivos como: ideias, crenças, valores, opiniões e perspectivas. Ao pretendermos compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática interdisciplinar, faremos num contexto em que se “verificam” as atitudes, os valores e as crenças dos atores sociais ali presentes. Entendemos que esses atores sociais protagonizam as suas ações, também, como fruto da sua interpretação de mundo e, a partir disso e junto a isso, constroem os significados e atribuem sentidos às suas ações.

Ao afirmarmos que a prática interdisciplinar está atrelada ao contexto que a produz, apoiamo-nos na possibilidade apontada por Geertz (1997) de realizar nosso estudo a partir da “estrutura local de saber” e, nesse caso, entendemos que os saberes construídos acerca dessa prática têm a ver com as interpretações que as professoras fazem da sua experiência como professora interdisciplinar na escola em que exercem sua prática.

Pensando dessa forma, entendemos que a escola é um espaço produtor de cultura(s) por ser também produtor de significações e o seu estudo envolve “um esforço para aceitar a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las”. (GEERTZ, 1997, p. 29).

Conforme Geertz (1997), a existência de vários e diferentes discursos nega a possibilidade de enquadrá-los conceitualmente, o que nos levou a

tomar o cuidado de interpretar os discursos das professoras a partir da sua própria lógica, estabelecendo conexões entre as diversas e diferentes formas de conceber a prática interdisciplinar.

Concordamos, assim, com a afirmação de Fazenda (1995) de que, para conhecermos e/ou reconhecermos uma prática interdisciplinar, precisamos refazer o itinerário daqueles que se propõem a realizar um trabalho nessa perspectiva. Interpretando o conhecimento que as professoras têm sobre a prática interdisciplinar que desenvolvem na escola, pudemos conhecer e reconhecer que a prática interdisciplinar, nessa escola, não se restringe aos aspectos didáticos, pedagógicos e afetivos, mas também envolve o aspecto social e cultural.

2.3 A construção das interações com as participantes da pesquisa

Iniciamos a pesquisa de campo visitando a SMED de Vitória da Conquista, Bahia, a fim de solicitar autorização junto à Secretária de Educação (Anexo 2) para realizarmos a pesquisa no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire. Apresentamos a proposta de trabalho que foi aceita pela SMED, permanecendo facultativa, à direção e aos educadores, a decisão de participar ou não da pesquisa.

Depois desse primeiro contato com a Secretária de Educação, fomos conversar com as coordenadoras da SMED, dos ciclos um e dois do ensino fundamental e com a coordenadora pedagógica do município para apresentarmos a proposta de pesquisa e sabermos da possibilidade de entrevistá-las, o que também foi aceito sem maiores problemas.

Num terceiro momento, entramos em contato com a direção da referida escola para conversar com as professoras e coordenadoras sobre a possibilidade de colaborar com o trabalho. Ao contatar a direção, ela nos franqueou a visita no horário de intervalo das professoras para realizarmos as entrevistas.

A construção das relações com as professoras participantes da pesquisa se deu em um clima que oscilava entre a confiança e a suspeição. Assim, entramos em contato com as professoras e pedimos um minuto da atenção delas para apresentar os objetivos dos estudos e o motivo da nossa presença na escola. Começamos a relatar a nossa intenção, mas notamos que nem todas as professoras prestavam atenção ao que falávamos, demonstrando, inclusive, certa resistência.

Mesmo assim insistimos, por já conhecermos a dinâmica das escolas em geral e sabermos que a nossa presença é, muitas vezes, vista com suspeição, pois a presença do pesquisador quebra, de fato, a rotina e as professoras passam a se preocupar com o julgamento que podemos fazer das suas práticas e com as consequências diante dos resultados da pesquisa.

Considerando esses aspectos, demos continuidade ao propósito de tê-las como colaboradoras do estudo. Procuramos, após a apresentação coletiva, uma aproximação com cada professora, realizando um trabalho de convencimento e argumentando, sobretudo, que o objetivo da pesquisa não era julgar a prática interdisciplinar, mas compreender, a partir dos discursos delas sobre essa prática, as implicações dos sentidos por elas atribuídos na organização da ação docente interdisciplinar na escola.

De um universo de dezessete professoras do ciclo I e onze professoras do ciclo II, conseguimos a aquiescência de quatro professoras, duas do ciclo I e duas do ciclo II do ensino fundamental. Mas essa aceitação foi parcial, pois uma delas colocou restrição à entrada em sua sala de aula, caso fôssemos realizar a observação. Essa restrição nos pareceu uma forma de proteção ao “julgamento” que poderíamos fazer, na condição de pesquisadora. As outras expressaram que a nossa presença poderia ajudá-las a melhorar sua prática. Explicamos que não seria o caso, pois a pesquisa não se propunha a realizar qualquer tipo de intervenção ou observação.

Nesse processo de convencimento, fomos esclarecendo dúvidas a respeito do procedimento metodológico que utilizaríamos: a entrevista. Esclarecemos que as entrevistas seriam gravadas e que guardaríamos o anonimato dos participantes. Com isso, notamos que se instalava, aos poucos, um clima de confiança e apostamos em conquistar, de forma decisiva, a

aquiescência delas na medida em que fossem conhecendo as indagações durante o próprio processo de entrevista.

Numa outra visita, solicitamos a colaboração da coordenadora da escola e conversamos sobre a possibilidade de realizarmos entrevista com ela, que não impôs problema.

Assim, o grupo participante da pesquisa é formado por duas professoras do ciclo I e duas professoras do ciclo II de formação humana do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista; uma coordenadora da escola; duas coordenadoras do ciclo I e duas coordenadoras do ciclo II de Formação Humana que atuam na equipe pedagógica da SMED; uma coordenadora pedagógica geral da SMED, conforme caracterizadas no Quadro 1 abaixo. Os nomes atribuídos às participantes da pesquisa são fictícios para conservar o anonimato e sua escolha envolveu, de nossa parte, nomes de pessoas da família e amigos, ou seja, prestamos uma homenagem aos que nos ajudaram nessa caminhada.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional¹⁶

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Alice	10 Anos	Letras	Coordenadora Pedagógica da escola	Sala de coordenação, dia de sexta-feira, 23/11/2007, pela manhã, duração: 1h12min. A entrevista transcorreu naturalmente, sem interrupções. Ressalto que Alice também aceitou de imediato o meu convite.
Margarida	23 Anos	Magistério	Professora do 1º Ciclo de Formação Humana (atende crianças de 6 a 8 anos)	Sala de aula, dia de sábado, 28/04/2007, à tarde, dia de reunião de estudos, duração: 1h14min.15s. O local era silencioso, pois não tinha alunos nesse dia, apenas poucas professoras. Cada uma em suas salas. Era término das atividades do dia. O celular da professora nos interrompeu duas vezes e esperei que ela tomasse a iniciativa de desligá-lo, pelo

¹⁶ O quadro dos entrevistados é um dispositivo da Entrevista Compreensiva.

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
				fato de ser uma das que logo de início aceitou o meu convite e eu não queria parecer intrusiva, já que muitos não quiseram participar da minha pesquisa. O celular foi desligado. A entrevista transcorreu naturalmente e ela demonstrou muita disposição para falar.
Angélica	9 Anos	Pedagogia	Professora do 1º Ciclo de Formação Humana	Sala de aula, 18/04/2007, pela noite, duração: 1h05m04s. A entrevista transcorreu naturalmente, sem interrupções. Ressalto que Angélica também aceitou de pronto o meu convite.
Cristiane	27 Anos	Magistério	Professora do 2º Ciclo de Formação Humana (atende crianças de 9 a 11 anos)	Sala de coordenação, muito barulho, era dia de aula normal, 16/04/2007, pela manhã, duração: 43min.19s. Não conseguimos um local mais calmo, contudo, isso não nos impediu de realizar a entrevista. Por se tratar da primeira entrevistada e, também, por ser essa entrevistada uma das que resistiu inicialmente a participar, eu aproveitei o momento e pensei que poderia retornar em outro dia, caso a entrevista não ficasse boa. Minha preocupação maior, naquele momento, era estabelecer um clima de empatia, de confiança e fazê-la perceber que o meu objetivo era compreender o seu discurso sobre a prática interdisciplinar e não fazer um juízo de valor sobre ela. O clima de empatia foi se estabelecendo e a entrevista transcorreu naturalmente.
Ana	14 Anos	Pedagogia	Professora do 2º Ciclo de Formação Humana (atende crianças de 9 a 11 anos)	Sala dos professores, muito barulho, entra e sai de pessoas, fomos interrompidas várias vezes, 17/12/2007, pela manhã, duração: 1h15min. Não conseguimos um local mais calmo, contudo, isso não nos impediu de realizar a entrevista.
Hortência	19 Anos	Letras	Coordenadora Pedagógica Geral – SMED – dos ciclos I e II	Sala da Coordenação Geral da SMED, dia 05/05/2007, duração: 1h08min., pela tarde. A entrevista transcorreu

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
				naturalmente, disposição para falar, uma fala apaixonada.
Rosa	09 Anos	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica – SMED – 1º Ciclo de Formação Humana	Sala da coordenação, dia 09/05/2007, SMED, duração: 1h13min., pela manhã. A entrevista transcorreu naturalmente, boa disposição para falar, fala apaixonada.
Acácia	08 Anos	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica – SMED – 1º Ciclo de Formação Humana	Sala de aula de uma escola em que estava sendo realizado um encontro com educadores da jornada ampliada, ação da SMED para capacitação. Dia 27/04/2007, pela tarde, duração: 1h27min.34s. Local silencioso, a entrevista transcorreu tranquilamente, sem intervenientes, boa disposição da entrevistada para falar.
Irene	21 Anos	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica – SMED – 2º Ciclo de Formação Humana	Sala de reuniões da SMED, 18/04/2007, duração: 1h17min.47s, pela manhã. Local silencioso, a entrevista transcorreu tranquilamente, sem intervenientes. A entrevistada mostrou-se motivada.
Nair	18 Anos	Letras	Coordenadora Pedagógica – SMED – 2º Ciclo de Formação Humana	Sala de reuniões da SMED, 05/04/2007, duração: 1h42min.30s, pela manhã. Local silencioso, a entrevista transcorreu tranquilamente, sem intervenientes, boa disposição por parte da entrevistada.

A opção pelas professoras que ministram aulas nos ciclos I e II de Formação Humana se deve ao fato de atuarmos na formação inicial e continuada de educadores da rede para esse nível de ensino, na condição de professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A decisão em trabalhar, também, com aquelas que atuam nas instâncias de coordenação relaciona-se ao fato de entendermos que a prática interdisciplinar é construída/reconstruída em conjunto por se tratar de uma prática cuja tônica é o trabalho em parceria. Temos, por um lado, uma proposta de implantação do Ciclo de Formação Humana por parte da SMED que traz em seu contexto uma demanda pela prática interdisciplinar; por outro lado, temos as educadoras que devem desenvolvê-la na escola.

Nesse processo de desenvolvimento da prática interdisciplinar, todos se implicam porque não se trata, apenas, de uma ordem a ser cumprida pelas professoras, é mais do que isso, é uma prática coletiva e, para nós que pretendíamos compreendê-la, precisávamos “penetrar” nessa rede de implicações.

2.4 Procedimentos de investigação e construção dos dados

Dentre os dispositivos da Entrevista Compreensiva, temos o roteiro de entrevista semiestruturada e estabelecemos, a princípio, o seguinte roteiro, inicial e flexível, para realização das entrevistas:

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1¹⁷ (Entrevista gravada)

Entrevistador

Entrevistado

Data ___/___/___ (_____) **Local**

Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
--------	-------------------	-----------------------	----------------------

¹⁷ Roteiro de entrevista re-elaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Amado, durante Estágio de Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal, com o objetivo de oferecer maior organicidade ao instrumento de produção coleta de dados, a entrevista semiestruturada, conservando o conteúdo inicial das entrevistas. Por isso, podemos denominá-lo de roteiro inicial. (AMADO, 2009). Optamos por apresentá-lo no corpo do texto por entender que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados. A entrevista concentra os dados qualitativos a partir da palavra recolhida e gravada. (SILVA, 2009, informação coletada no Seminário Doutoral II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 9 de junho de 2009).

<p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Procurar a Secretária Municipal de Educação para pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED), coordenadora e professoras da escola, campo de estudo, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; agradecer a disponibilidade da Secretária de Educação, das coordenadoras da SMED e das professoras e coordenadora da escola; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.</p>		
<p>BLOCO 2</p> <p>HISTÓRIA DOS SUJEITOS</p> <p>Motivações para ser professora e experiências formativas</p>	<p>Obter dados sobre motivações para ser educadora e experiências formativas das professoras que atuam nos ciclos I e II de Formação Humana com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com a prática interdisciplinar desenvolvida na escola das participantes da pesquisa.</p>	<p>Fale sobre suas motivações para ser professora e suas experiências formativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que a levou a ser educadora? ▪ Como foram as suas experiências na escola infantil, no ensino fundamental, médio, superior e no contexto de trabalho? ▪ Quais as limitações? Quais as contribuições? <p style="text-align: right;">Citar exemplos</p>

<p>BLOCO 3</p> <p>CONCEITOS</p> <p>Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, interdisciplinaridade, prática pedagógica.</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras conceituam: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, interdisciplinaridade e prática pedagógica com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica interdisciplinar realizada na escola campo de estudo das participantes.</p>	<p>Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica e interdisciplinaridade?</p>	
<p>BLOCO 4</p> <p>RELAÇÕES</p> <p>Relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe pedagógica.</p>	<p>Obter dados sobre como as educadoras veem as relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica interdisciplinar realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe pedagógica.</p>	<p>▪ Uma boa relação interpessoal na escola ajuda o bom andamento das atividades?</p> <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 5</p> <p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Estratégias para: orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das educadoras no local de trabalho, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica interdisciplinar realizada na escola campo de estudo.</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.</p>	<p>▪ Vocês têm momentos de estudo, de planejamento coletivo?</p> <p>▪ Como você pensa a relação entre saberes?</p> <p>Citar exemplos</p>

<p>BLOCO 6</p> <p>CRENÇAS E VALORES</p> <p>Crenças, valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar.</p>	<p>Obter dados sobre a importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar, com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida na escola campo de estudo.</p>	<p>Você acha importante o trabalho interdisciplinar? O que implica ser uma educadora interdisciplinar? Que limites e que possibilidades você vê para a realização do trabalho interdisciplinar na escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que a interdisciplinaridade é importante? ▪ Que valores e atitudes a educadora precisa ter para ser interdisciplinar? ▪ Você teria alguma questão para colocar, para acrescentar?
<p>BLOCO 7</p> <p>Síntese final (agradecimentos)</p>	<p>Obter dados sobre o sentido que faz de si na situação de pesquisa: do seu papel no contexto de pesquisa, da relação na qual a pesquisa se estabelece (eu-entrevistadora e você-entrevistada), a finalidade da pesquisa, razões que a levam a aceitar.</p>		

Ao conduzir a entrevista semiestruturada, tentamos “[...] desenvolver uma dinâmica de conversação, rompendo com a distância, com a hierarquia [...] entrar no mundo do entrevistado sem se tornar um duplo dele”. (SILVA, 2002, p. 09). Na medida em que fomos nos implicando na situação, pesquisador e pesquisado, notamos um clima de confiança por parte das

entrevistadas e uma postura de mais atenção da nossa parte ao que era dito por elas, o que resultou nas resignificações do roteiro inicial da entrevista¹⁸ e na volta ao campo para dar continuidade à construção dos dados, considerando as alterações procedidas.

A sensação era a de que das falas pulsavam questionamentos de que não havíamos nos dado conta em princípio e, nesses momentos, a sutileza e a leveza que tentamos imprimir ao processo de entrevista reafirmavam ser “[...] necessário encontrar a boa questão no desenvolvimento da entrevista e a melhor questão não é encontrada no roteiro, mas a partir do que diz o informante”. (SILVA, 2002, p. 9).

À medida que íamos conduzindo a entrevista, não conseguimos evitar, em muitos momentos, a influência da nossa condição de pertença à classe de professora e coordenadora durante a experiência no ensino fundamental e o envolvimento com a temática na condição de professora e pesquisadora no ensino superior.

Ora, entendemos ser esse um caso de que não nos constituímos, nesse trabalho, como pesquisadoras “de fora”, pelo contrário, estamos implicadas como pares inseparáveis da subjetividade compartilhada com os nossos colaboradores. Tal implicação acarretou, muitas vezes, perguntas com muitas pistas e de longa extensão, o que nos foi revelado a partir da leitura de cada entrevista durante a análise dos dados.

Outra preocupação que nos acompanhou, durante o processo de entrevista, foi na direção de tentar suavizar a relação hierárquica que se estabelece, tradicionalmente, entre pesquisadora e professoras, no momento de produção dos dados. A tentativa de suavizar tal relação, estabelecendo parâmetros, não foi tarefa fácil, pois as professoras nos viam na condição de detentores do saber e avaliadores do seu trabalho, constantemente preocupavam-se em saber se estariam respondendo certo ou errado às indagações.

¹⁸ Ver o apêndice A, roteiros de entrevista 2 e 3, exemplos de resignificação do roteiro inicial.

Nesse sentido, compartilhamos com Bourdieu no que diz respeito ao cuidado que o pesquisador deve dispensar às distorções que são inerentes à própria estrutura da relação de pesquisa. Para ele,

só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num “trabalho”, num “olho” sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. (BOURDIEU, 2001, p. 694).

Assim, tentamos ao final de cada entrevista abordar os pesquisados a respeito do “sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca”. (BOURDIEU, 2001, p. 695).

A cada entrevista realizada, praticávamos a escuta, com o objetivo de procurar pistas, novas questões e a melhor maneira de conduzir a entrevista, o que nos permitiu realizar um exercício crítico sobre a nossa conduta no campo de pesquisa e desvelar novas questões e possibilidades de interpretação.

2.5 Entretecendo procedimentos de análise dos discursos das professoras

Adotamos como procedimento de análise e ponto de partida para a interpretação dos dados, a técnica da análise de conteúdo, definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Com efeito, a análise de conteúdo nos possibilitou realizar uma leitura interpretativa dos discursos das professoras sobre a prática interdisciplinar à custa de inferências interpretativas obtidas por meio da relação entre os dados, suas condições de produção (isto é, a intenção das professoras e seu quadro de referência teórico, bem como as suas características idiossincráticas) e o nosso quadro de referência como pesquisadora. (AMADO, 2009).

Entendemos, assim, que a Análise de Conteúdo é um processo que visa desvendar o sentido do discurso, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros sentidos: “sentidos interpretativos/sentidos ocultos” que não se revelam na exterioridade do discurso. (PAIS, 1993 *apud* AMADO, 2000, p. 56).

Nesse sentido, tomando como referência o objetivo da nossa pesquisa e as características do material de estudo (entrevista semiestruturada realizada com professoras), tentamos, durante o processo de análise do conteúdo, atentar para os seguintes aspectos:

- Como colocar cada discurso sob uma forma mais fácil de abordar, de maneira a nele conservar tudo o que é pertinente e nada mais que isso?
- O que disse cada um a propósito de um ponto particular?
- Que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas? Por exemplo, entre educadoras nos mais diversos ciclos da vida profissional.
- Que discurso único poderemos obter a partir do conjunto dos discursos individuais recolhidos? (GHIGLIONE; MATALON, 1992, p. 188 *apud* AMADO, 2009, p. 228).

Na perspectiva do pesquisador como “artesão intelectual”, tomamos conhecimento de uma forma de análise de conteúdo diferenciada, em alguns aspectos, da análise proposta pela entrevista compreensiva e nos propusemos a personalizar os nossos procedimentos, partindo da utilização de dispositivos de ação e de interpretação dos dados praticados pela entrevista compreensiva (SILVA, 2006) e dos dispositivos de análise de conteúdo praticada por Amado. (2009; 2000).

Após a realização das dez entrevistas, passamos para a fase de tratamento e interpretação dos dados, trabalhando com o que foi dito pelas

professoras, escutando e anotando. Isso representou um recurso essencial que nos permitiu retomar o tom de voz dos entrevistados, as pausas, as pontuações que, em geral, se perdem quando nos dispomos a delegar a outrem que o faça.

Esse aspecto é de extrema importância para quem se propõe a desvelar o sentido que se esconde por trás do discurso aparente, o que está latente, pois foi essa a orientação a que nos propusemos construir. Inicialmente, praticamos a escuta da entrevista de Margarida e realizamos anotações de aspectos que consideramos os mais significativos para atingir os objetivos da pesquisa, explicitando as razões de nossa escolha e elencando os teóricos que nos permitiriam fazer uma leitura dos dados relevantes da entrevista, compondo uma ficha de interpretação, dispositivo da entrevista compreensiva. (APÊNDICE C).

Contudo, sentimos necessidade de aliar a escuta ao texto escrito, como forma de compreender e interpretar o discurso em sua inteireza, para buscar as relações entre as partes, as relações entre palavra, texto e contexto. Assim, ao entrar em contato com a análise de conteúdo praticada por Amado (2009, 2000), começamos por transcrever, na íntegra, as dez entrevistas para construir matrizes de interpretação, incluindo uma nova escuta da entrevista de Margarida.

Essa mudança de registro nos afastou da entrevista compreensiva, pois, segundo Silva (2009),¹⁹ nessa metodologia é a partir da escuta das entrevistas que as hipóteses são forjadas, tendo como fio norteador os núcleos de sentidos emergidos das falas dos sujeitos.

No entanto, a transcrição realizou-se de forma sempre atenta às pontuações e ao tom de voz dos entrevistados, preservando o princípio de construção da pesquisa em um processo de artesanato intelectual, mobilizando os dados, as questões e os objetivos de forma criativa na construção do objeto e na produção da teoria. Nesse sentido, apontamos uma relação de complementaridade entre a escuta e o texto das entrevistas, que não separa,

¹⁹ Informação coletada no Seminário Doutoral II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 9 de junho de 2009.

de forma artificial, a metodologia da compreensão, elaboração e interpretação teórica.

Iniciamos o processo de análise sobre uma pequena quantidade de entrevistas, por ser mais operacional e por facilitar a análise posterior das restantes. Das dez entrevistas transcritas, trabalhamos inicialmente com cinco: Margarida, Acácia, Alice, Angélica e Ana. Sobre essas entrevistas, elaboramos o primeiro esboço de todo um sistema de categorias e subcategorias que vieram a dar origem a uma matriz de alguma complexidade.

Foi um processo demorado e que nos fez entrar, por um lado, numa íntima aproximação com todas as temáticas expressas em cada uma das entrevistas. (leitura vertical). Ao recortar os temas de cada entrevista, íamos transformando-as em parágrafos, para distinguir os temas entre si e, ao mesmo tempo, para criarmos condições para os procedimentos seguintes a realizar com a ajuda do computador.

Ainda durante essa leitura vertical, esforçamo-nos por captar a significação de cada uma das unidades de registro (inicialmente temáticas e posteriormente proposicionais), esforço que se traduzia na elaboração e no apontamento de “indicadores” com que resumíamos a interpretação de cada fragmento/parágrafo. Junto a essas notas, colocadas no início de cada parágrafo, íamos acrescentando, também, autores com quem haveríamos de dialogar numa fase mais interpretativa da investigação.

Ao pensarmos em teóricos, bem como em outros registros que nos ajudariam a interpretar os dados, nos aproximamos de um dos procedimentos preconizados para a análise da entrevista compreensiva no que se refere à sua utilização na confecção de uma “ficha de interpretação”, constituindo-se num elemento facilitador da composição/ confecção do texto da tese, conforme fizemos inicialmente com a entrevista de Margarida.

Uma vez identificados os temas, avançamos na reconstituição dos dados, agora por temas, usando, para chegar à aproximação dos temas entre si, reunidos a partir das cinco entrevistas, o estratagema da ordenação alfabética, utilizando as funções adequadas do computador. Estavam criadas as condições para a *leitura horizontal* de todo o *corpus* documental, que consistia em podermos ler a informação prestada pelos entrevistados em

função de cada tema, de forma contínua e de modo a estabelecer úteis e estimulantes confrontos e comparações.

Foi o momento de elencarmos todos os temas, que havíamos detectado e recortado nas entrevistas em análise, e de passarmos ao desenho de um mapa conceitual, o que nos permitiu ordenar os temas de uma forma hierárquica, esboçando, desse modo, a primeira matriz que, no tratamento seguinte, haveria de ser trabalhada e aperfeiçoada até a exaustão. O pesquisador, nessa perspectiva, “trabalha com uma ordem precisa de ideias estruturando-se a cada instante em uma hierarquia”. (SILVA, 2006, p. 44).

A matriz estruturou-se na base de três eixos temáticos fundamentais:

– *Tornar-se professor* – Um conjunto de temas que apontavam para as narrativas, realizadas pelas entrevistadas, acerca do modo como se motivaram para a profissão docente e de como desenvolveram ao longo de suas próprias vidas essa motivação.

– *Saberes do educador que age interdisciplinarmente* – Linha temática que haveria de abranger os testemunhos que apontassem para os conceitos de educação, interdisciplinaridade e outros, bem como para os princípios de ação implícitos na prática docente interdisciplinar.

– *Práticas interdisciplinares* – Essa linha temática abrangeria, segundo o esquema de ordenação anterior, a descrição, limites e condições da prática interdisciplinar.

Passamos, então, a trabalhar cada uma das linhas temáticas de *per se* e fomos construindo e reconstruindo as matrizes, traduzindo (ou reformulando), a partir dos trechos das falas – unidades de registro –, os “indicadores” que, por sua vez, se foram combinando com subcategorias e com categorias.

Durante o processo de construção e reconstrução das matrizes (o que exigiu leituras, releituras das falas, resultando em novas questões, novos indicadores), verificamos semelhanças em relação à construção dos *planos evolutivos* preconizados na Entrevista Compreensiva. Essas semelhanças se referem ao seu funcionamento como suporte, como fio diretor da cadeia de ideias centrais auxiliares na pesquisa, sua resignificação no momento em que surge algo novo das falas, novas hipóteses, levando à criação de novos encadeamentos. Desse modo, conservamos todo o processo de análise

(APÊNDICE B) construído conjuntamente, pesquisadora e coorientador, durante o estágio doutoral,²⁰ o que se configurou numa forma de construir os dados com base não somente no desvelamento das subjetividades, mas, também, na intersubjetividade desenvolvida na relação de parceria com as professoras na pesquisa.

A construção da matriz nos permitiu aprofundar a leitura horizontal e responder a outras duas das preocupações postas pela análise de conteúdo do tipo estrutural: identificar que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas e questionar que discurso original poderemos obter a partir do conjunto dos discursos individuais recolhidos. Com isso, retomamos o sentido atribuído pela professora à prática pedagógica interdisciplinar, o sentido do grupo, as interconexões entre as linhas de ação, o qual foi construído no processo e pelo processo de interação social.

No processo de construção e reconstrução das matrizes, e seguindo as orientações preconizadas em Amado (2009), chegamos a um(a) matriz final, cujas categorias traduzem objetivos que não foram traçados *a priori*. Primeiro, a leitura “ativa” das unidades de registro com sentido semelhante, provindo de todas as entrevistas; segundo, a construção dos indicadores (ou seu reaproveitamento, uma vez que eles já poderiam estar presentes nas fases anteriores). Os indicadores foram organizados hierarquicamente, tendo como suporte a estrutura conceptual constituída pelas categorias e subcategorias. Essas categorias e subcategorias acabaram traduzindo, de uma forma organizada, sistemática e replicável, o sentido amplo e exaustivo das três áreas temáticas já anunciadas e definidas anteriormente.

Tendo em conta apenas as áreas temáticas e as categorias (excluimos, portanto, as colunas dos indicadores e das unidades de registro), apresentamos a seguir a composição estruturante do sistema de categorias a que chegamos nessa fase do processo:

²⁰ Estágio de Doutoramento na Universidade de Coimbra, Portugal realizado em 2008 sob a coorientação do prof. Dr. João da Silva Amado.

ÁREA	CATEGORIA	NOTA EXPLICATIVA
Tornar-se professora	Motivação inicial para ser professora.	O que nos permitiu conhecer as características das educadoras em termos de experiência de vida e relacionar com a prática interdisciplinar desenvolvida na escola.
	Experiência de vida como formação.	
O pensamento das professoras que agem interdisciplinarmente	A conceitualização docente.	O que nos permitiu reconhecer como as educadoras conceitualizam a prática interdisciplinar e, também, identificar quais os princípios que elas constroem e se mantêm subjacentes à prática.
	Princípios orientadores da prática pedagógica.	
Práticas interdisciplinares	Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola.	O que nos permitiu compreender o modo como as educadoras colocam em prática a interdisciplinaridade, o conjunto de requisitos pessoais para realizar essas práticas, bem como o modo como elas representam as dificuldades e as possibilidades de tal processo.
	Estratégias para vivenciar a prática interdisciplinar na escola.	
	Qualidades requeridas para a ação docente interdisciplinar.	
	Dificuldades e limites da ação interdisciplinar e	
	Possibilidades / vantagens da ação interdisciplinar.	

Após o término da análise e confecção da matriz com base nas cinco entrevistas (de Margarida, Acácia, Alice, Angélica e Ana), demos continuidade à análise, agora, das entrevistas restantes. (de Hortência, Irene, Rosa, Cristiane e Nair). Utilizando como referencial a matriz construída, a partir das cinco primeiras entrevistas, realizamos uma leitura vertical individual, identificando em cada uma delas temas inferidos a partir da matriz construída, acrescentando novos indicadores, que surgiram das falas das novas entrevistadas. Durante a leitura, novamente, atentamos para a significação do tema, a partir dos indicadores, na perspectiva de pensar que teóricos dariam conta de interpretar, junto conosco, os indicadores das falas.

Tal procedimento nos permitiu a confecção de uma matriz ajustada ao conteúdo da mensagem, cumprindo assim os princípios de rigor, objetividade, verificabilidade e reaplicabilidade em que a Análise de Conteúdo se baseia. (AMADO, 2009).

Apoiando-nos na forma de apresentação e interpretação dos dados preconizada pela Entrevista Compreensiva, utilizamos a frase como unidade de registro das falas das professoras e a apresentamos ao longo de toda a tese, interpretando-a, perfazendo sempre o movimento em tríade:

pesquisador/teoria/campo. O sumário dos capítulos seguiu a lógica dos eixos temáticos encontrados a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica interdisciplinar.

Nesse sentido, o próximo capítulo tratará das motivações iniciais das professoras para tornarem-se professoras e das experiências formativas constituindo-se como possibilidade de conhecer os atores/autores sociais que praticam a interdisciplinaridade na escola campo de estudo.

3 TORNAR-SE PROFESSORA

Neste capítulo, traremos à tona as motivações iniciais, das entrevistadas, para se tornarem professoras, advindas de experiências de vida, de aprendizagens e da prática docente, em alguns casos, vivenciadas na trajetória formativa para entender os sentidos que atribuem à profissão. Subdividimos esse capítulo em dois eixos: motivação inicial para ser professora e experiência formativa. No primeiro eixo, aparecem as projeções e inclinações pessoais e as influências iniciais que motivaram sua escolha profissional. O segundo recuperou aprendizagens de ser professora, no âmbito da formação inicial e continuada (escola, sindicato e cargo administrativo), ocorridas em tempos e espaços diferentes.

3.1 Motivação inicial para ser professora

Este item trata das motivações iniciais para ser professora em termos de experiência de vida, na tentativa de desvelar a prática interdisciplinar desenvolvida nessa escola. Nas análises sobre o texto discursivo das professoras, Acácia²¹ revela: “eu me apaixonei pela minha primeira professora Maria [...] eu acreditava que eu depois que aprendesse como eles eu poderia também contribuir” e Nair teve contato com “uma professora na 3ª série chamada Elizabete e esta professora me buscou. Eu a admirava e a tinha como uma princesa”.

²¹ Optamos por não colocar a data em cada fala das entrevistadas, uma vez que essa informação já consta no Quadro 1 – Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional.

A gênese da aspiração profissional de Acácia e Nair é atravessada por sentidos construídos na e pela relação com o outro. O sentido do ser professora exposto por elas passa pelo sentimento de admiração e paixão por sua professora da infância. É o sentido de ser professora sendo construído no limiar da emoção, do desejo, do vir a ser. É a afetividade presente na origem da sua escolha profissional funcionando como elemento ampliador do olhar sobre as relações, na medida em que o eu se confirma pelo outro. O ambiente escolar é um espaço vivo onde razões e paixões se imbricam, formando uma teia de relações que provocam e evocam o existir humano.

A admiração pelas professoras de infância, anunciada por Acácia e Nair, aproxima-se da ideia de que “ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais carregados de significados – estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro”. (FONTANA, 2005, p. 64).

Ao mergulhar na vida, as professoras atribuem sentidos e estes são rasurados pelos sentidos dos outros. A realidade é refletida e refratada, ao mesmo tempo, e interpretada de forma múltipla e heterogênea. Nesse processo, as professoras tornam-se autoras e criadoras das suas histórias de ser professora, porque a realidade passa pelo crivo das interpretações e posições valorativas.

Outro aspecto das motivações iniciais para ser professora, revelado por Rosa e Hortência, refere-se às projeções e inclinações pessoais. Rosa afirma: “Eu decidi por isso, até mesmo, para poder vencer essa timidez”, e Hortência quando criança “brincava de sala de aula e eu era sempre a professora, acho que eu sou muito mandona”.

Percebemos que Rosa evoca o magistério como possibilidade de catarse da sua timidez, trazendo à tona a dimensão relacional do ato de ensinar. O ato de ensinar envolve exposição/compartilhamento de formas de ser e estar e é esse aspecto que Rosa aponta em sua fala. Já Hortência identifica o (a) professor (a) como detentor de poder na relação professor/aluno e, nisso, a possibilidade de vivenciar o traço autoritário da sua personalidade. Essas duas motivações indicam traços da personalidade presentes na base de sua escolha profissional e que, certamente, interfere no processo de elaboração/produção de sentidos do ser professora. Visto sob esse ângulo, o

ser professora está atrelado à constituição das subjetividades que, por sua vez, atrela-se aos modos de ser e de viver cotidianamente.

O gosto pela docência, a motivação de querer mais, de buscar a satisfação pessoal, é mais uma feição, revelada por Angélica, das motivações iniciais para ser professora. Angélica afirma: “eu amo esse bicho chamado educação, essa questão de estar trabalhando com o outro [...] e não foi à escola que me motivou, a motivação partiu de mim, de querer mais [...]. Larguei tudo, namorado, trabalho e falei: vou estudar”. Na verdade, ela assume a docência como meta e projeto de vida.

A relação familiar é influenciadora das escolhas de Nair: “minha família toda é ligada à educação [...] isso, também, me influenciou bastante”; de Alice: “Olha, minha mãe é professora e sempre foi assim uma grande incentivadora”; de Margarida: “eles gostavam daquilo que eu queria e me incentivavam”. Percebemos, nesses depoimentos, que o comportamento e as escolhas dos indivíduos são condicionados pelas relações com os outros, sejam essas relações passadas, sejam presentes, sejam futuras, em termos de projeções. A ligação familiar com a educação e o seu incentivo, revelados por Nair, Alice e Margarida, são aspectos reforçadores da ideia de que “uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas”. (ELIAS, 1994, p. 27).

Conseguir salário e ter algo para fazer são elementos motivadores da escolha profissional de Irene, Cristiane e Ana. Irene afirma: “Eu entrei no magistério, vou ser bem franca, por falta de opção”; Cristiane partiu em busca “de conseguir salário, de ter alguma coisa para fazer e escolheu ser professora naqueles tempos que professora tinha assim aquele status, que ainda tinha valor”; e Ana: “foi até por força de circunstância [...] lá só tinha magistério para o segundo grau e naquele momento eu não tinha como concluir o meu segundo grau”.

Os elementos apontados pelas professoras nos remetem à discussão apresentada por Costa (1995) sobre a proletarização dos docentes que

[...] traz implícita a suposição de que o professorado teria ocupado uma posição mais elevada na estrutura social, a qual

estaria perdendo, encontrando-se em uma trajetória descendente que o aproxima, cada vez mais, dos trabalhadores proletarizados. Provavelmente o *status* social que estaria perdendo é o da classe média. (COSTA, 1995, p. 197).

O contexto socioeconômico foi determinante para a escolha profissional dessas professoras. Esse fato demonstra que as escolhas profissionais não estão somente vinculadas à ideia de vocação, de escolha individual, mas também ligadas à necessidade de inserção no mercado de trabalho, ao *status* e prestígio social da profissão e ao cumprimento da trajetória escolar, embora ao longo da história a profissão venha perdendo em prestígio e reconhecimento.

A seguir, uma figura síntese na qual se pode observar a configuração das motivações iniciais para se tornarem professora em termos de experiência de vida, que fazem sentidos para as professoras na profissão:

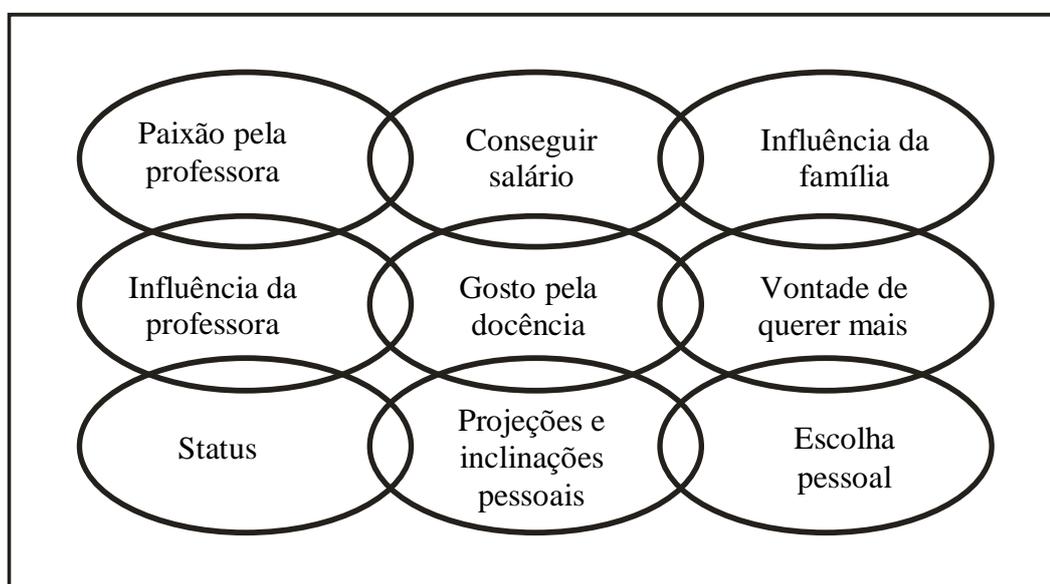


Figura 1: Configuração das motivações iniciais para se tornarem professoras

Os sentidos para tais motivações de ser professora partiram de diferentes pontos de uma rede de interdependência social mais ampla. Ao convergirem na prática interdisciplinar, constituem uma nova rede de tal maneira que somente é possível desvelá-la considerando que cada professora é um elo no conjunto de professoras. Há entre as professoras uma ligação funcional que não é dada *a priori*, mas construída no contexto da rede de sentidos atribuídos nas relações e interações sociais. Entendemos que essas diferentes motivações estão interligadas no interior da escola, em termos de relações e funções, gerando uma rede de interdependência específica que ninguém tencionou fazê-lo isoladamente. A rede que se forma no contexto da prática interdisciplinar, nessa escola, se vai construindo, processualmente, pelo conjunto de professoras, a partir de diferentes sentidos que se integram.

Para Elias, toda sociedade grande e complexa, como é o caso da nossa, abre brechas para decisões individuais no próprio interior da rede, considerando as relações e as funções, pois “aparecem encruzilhadas em que as pessoas têm de fazer escolhas, e de suas escolhas, conforme sua posição social pode depender seu destino pessoal imediato [...]”. (ELIAS, 1994, p. 48).

As diferentes motivações para ser professora nos levam a crer que o comportamento dos indivíduos não é padronizado, como nos afirma Elias (1994), ainda que façam parte de uma mesma cultura, de um mesmo grupo ou classe social. Ao lado disso, concordamos que em algum ponto da história começamos a participar da rede de interdependência num

[...] *continuum* sócio-histórico em que cada pessoa cresce – como participante – a partir de determinado ponto. O que molda e compromete o indivíduo dentro desse cosmo humano, e lhe confere todo o alcance de sua vida não são os reflexos de sua natureza animal, mas a inerradicável vinculação entre seus desejos e comportamentos e os das outras pessoas [...]. (ELIAS, 1994, p. 43).

Para entender a configuração da prática interdisciplinar, desenvolvida nessa escola, é necessário conhecer a partir de que ponto cada professora começa a participar da rede de interdependência e como vão se constituindo os sentidos sobre a profissão nesse contexto. Dando continuidade à nossa

proposta de penetrar um pouco mais no interior dessa rede para compreendê-la no seu todo, trataremos no próximo item das experiências formativas pelas quais passaram e passam as professoras.

3.2 Experiência formativa

Buscamos pontuar, nesse item, sentidos reveladores de aprendizagens no campo do conhecimento, da atitude, das competências e das qualidades pessoais. Aprendizagens que se agrupam em termos de saber profissional proveniente da formação (magistério, universidade) para ser professora e saber oriundo da experiência na profissão (sindicato, cargos diretivos, escola e sala de aula). (TARDIF, 2002).

Alice revela que as experiências formativas no magistério “deram bagagem para a gente trabalhar essa questão da organização, do planejamento, que é fundamental”. Rosa aprendeu a “fazer uma avaliação diagnóstica” e, para Margarida, “as aulas de didática todas eram para preparar material”. Observamos que os sentidos das experiências revelaram marcas deixadas nas professoras, em termos de competências didático-pedagógicas voltadas para o saber fazer, pois as experiências de Alice, Rosa e Margarida trouxeram à tona a dimensão técnica do ofício de ensinar: a organização, o planejamento, o material didático e a avaliação.

Por outro lado, Ana afirma: “quando a gente faz o técnico do magistério, você vê muito pouco em termos de teorias”. Acácia diz: “quando nós chegamos à escola nos deparamos com uma realidade tão diferente daquela que a gente tava trabalhando no estágio”. Esses sentidos materializam as críticas feitas aos cursos de magistério na década de 1960, por estudiosos da educação, que foram caladas pelo período da ditadura militar, mas que voltaram à cena nas décadas de 1980 e 1990. As críticas ao curso, entre outros pontos, acusavam a valorização da dimensão técnica em detrimento da teoria e, ao lado disso, a realização dos estágios em escolas e situações ideais, muito distante da realidade. Com isso, a formação de professores, nesse nível, acabou por não fundamentar teoricamente a prática, nem tomou a prática como referência para

a teoria, redundando numa formação que não atendia às necessidades da escola pública primária. (PIMENTA, 2001).

Na universidade, Rosa “começa a ampliar a visão de mundo da gente, novos horizontes”. Irene passa a entender que o “currículo escolar é tudo que acontece na escola e foi também outra descoberta gratificante para mim que o curso de Pedagogia me proporcionou”. Para Ana, “tem ajudado a entender nosso alunado, os problemas porque no dia-a-dia a gente encontra problemas diversos”.

Os sentidos sobre os saberes da universidade, para essas professoras, contribuem para compreender o processo educativo de forma mais ampla. Os saberes da formação profissional aprendidos na universidade são compostos pelos saberes das Ciências da Educação (Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras) e saberes pedagógicos. Esses saberes integram-se com o objetivo de sua incorporação à prática docente como forma de qualificá-la como uma prática científica. (TARDIF, 2002).

A respeito desses saberes, Tardif (2002) compreende ser difícil distingui-los pelo fato de terem o mesmo objetivo: legitimar cientificamente as concepções que propõem. Boavida e Amado (2006) afirmam não existir separação entre esses saberes. Para eles, estes se integram nas Ciências da Educação por terem como objeto de estudo as práticas educativas e a intenção de qualificar, com base em critérios de cientificidade, a prática docente. Nesse caso, a Pedagogia insere-se nas Ciências da Educação como uma área disciplinar e de conhecimento por conta da sua própria história de buscar explicação científica para os problemas da prática de ensino no próprio quadro de desenvolvimento pedagógico.

Consideramos, também, a Pedagogia como uma área do saber com pretensões de legitimidade idênticas às das outras Ciências Sociais (Sociologia, Economia, Ciência Política, Antropologia e outras), o que pressupõe objeto próprio de estudo e métodos adequados, além de uma história da disciplina, uma “tradição”. Isso estabelece uma autonomia relativa, além do reconhecimento de que todo objeto de estudo, antes de se constituir em tema de reflexão e investigação sistemáticas por parte de intelectuais especializados, é uma “prática” ou um conjunto de práticas.

As Ciências da Educação, portanto, são definidas como

[...] as ciências que têm por objecto a inteligibilidade das práticas educativas em qualquer período ou lugar em que elas se desenrolem”, inteligibilidade essa que se obtém segundo procedimentos que satisfaçam os critérios da cientificidade, até onde for possível aplicar esses critérios, e na certeza de que haverá outros aspectos em Educação que não poderão ser por ele abrangidos. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 192).

O sentido sobre a formação inicial passa pela interferência na qualidade da atuação profissional, para Nair, pois a fez “entender mais a questão da escrita porque eu ficava sem entender porque o aluno, quando ele começava a escrever, engolia algumas letrinhas”. Angélica observa que “a própria universidade vai lhe ajudando porque você vai vendo a teoria ali e, ao mesmo tempo, trabalha com a prática e isso fazia o grande enriquecimento”, conseguindo estabelecer relação entre a teoria e a prática, por ser uma estudante que já trabalhava em escola. Ana vê a universidade como “um curso que acaba contribuindo muito para a sistematização do conhecimento”.

As falas de Nair, Angélica e Ana são ilustrativas do que observamos e vivenciamos na condição de professora formadora e pesquisadora. Percebemos a fecundidade das aulas quando trabalhamos com alunos que já atuam profissionalmente nas escolas. As aulas tornam-se mais vivas, a complexidade da escola se revela, nos desafiando a buscar explicação para os problemas que se apresentam. Somado a isso, as experiências como professora e coordenadora de escola (1992-1998) ajudam a compreender os problemas a partir do lugar em que nossos alunos trabalhadores se encontram, nos fazendo sentir implicada na situação analisada.

Para Hortência, “esse espaço da universidade para essa afirmação mesmo, enquanto jovem, enquanto profissional, assim de atuação como estudante, atuações políticas na vida estudantil”. Ao lado disso, a universidade também promove a motivação e a crença, pois para Angélica “ajudou mais foi eu acreditar que eu poderia ser melhor a cada dia”.

Percebemos pelos sentidos das professoras que as experiências formativas no magistério e na universidade possibilitam aprendizagens que envolvem o ser na sua inteireza, pois “é a personalidade inteira que aí faz seu

aprendizado; sensibilidade, caráter, vontade são aí postos à prova, e a aquisição de conhecimentos surge agregada à tomada de consciência dos valores”. (GUSDORF, 2003, p. 17).

A ocupação de cargos diretivos como, por exemplo, o de coordenadora pedagógica na SMED proporciona a autoavaliação de Acácia sobre a docência: “Quando eu retornar para a sala de aula eu não vou repetir os mesmos erros que eu fiz no início da minha carreira, porque a coordenação me abriu os olhos para muitas coisas”. Para Irene, ajuda a crescer, rever atitudes, repensar a vida: “todos os lugares que eu passei – direção, vice-direção, coordenação, agora aqui na SMED – têm me ajudado a crescer, a rever minhas atitudes, a repensar muita coisa para minha vida pessoal”.

Aprende-se a olhar os problemas sob uma ótica diferente, pois para Hortência “numa coordenação pedagógica, é alguém que tem esse olhar de fora e que precisa ter a maturidade de colocar isso para o grupo de professores”. Ainda para Hortência, aprende-se a rever a prática de sala de aula e a comprometer-se “de estar assumindo a função de coordenação pedagógica, me fez também rever a minha prática de sala de aula, assim, tenho outro compromisso hoje em relação a isso”.

A ideia de alteridade, de se ver a partir do outro, aparece nos sentidos das professoras no que se refere a aprendizagens em termos de atitude. Se apresenta como um comportamento aprendido pelas professoras Irene, Acácia e Hortência, ao assumirem a função de coordenadoras do Núcleo Pedagógico da SMED. Sobre esse aspecto, percebemos um avanço no que se refere ao entendimento do papel de coordenador na sua responsabilidade de formar os professores e as professoras promovendo a autoformação.

Irene, na experiência no Sindicato, entende

que não era uma luta só por questão financeira, só pela estrutura da escola, e era muito, além disso, era uma luta pela educação mesmo [...]. Foi no sindicato, participando das assembléias, as atividades, os movimentos, que eu me descobri como professora e também que eu precisava estudar,

ou seja, desperta o interesse pela educação de forma mais ampla, passando a ver que esse espaço vai além da luta por melhores salários.

Irene é um exemplo de que a convivência em diferentes espaços e contextos que fazem parte da profissionalidade docente leva o professor a ampliar a visão sobre o processo educativo e sobre si mesmo, corroborando com a ideia de que: “A imagem libertadora do *professor investigador* deve aplicar-se ao conjunto do trabalho docente, e não apenas à atividade pedagógica na sala de aula”. (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

A sala de aula e a escola se constituem em espaços de aprendizagens para as professoras entrevistadas. Essas aprendizagens ultrapassam a formalidade e se situam no campo da socialização e da formação humana, sendo reveladas a partir do sentido que Irene e Acácia atribuem à formação no ambiente de trabalho. Irene afirma: “eu aprendi um pouco a me controlar e dosar minha impulsividade” e Acácia: “Eu acredito que é uma profissão que ajuda o outro a se tornar melhor”.

A esse respeito, Irene acha importante “trocar experiências, conversar, desabafar, colocar suas angústias, um ouvindo o outro, sempre prestando ajuda”, e adota essa postura como estratégia pessoal para vivenciar a interdisciplinaridade na escola.

A aprendizagem aparece nessas falas de forma relacional. As professoras aprendem a partir do outro, com o outro e nesse movimento constroem identidades. Para Tardif (2002, p. 49-50),

a atividade docente [...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, [...] que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Segundo Rosa, a convivência no contexto escolar faz com que se esqueçam dos problemas e criem-se vínculos: “esquecia todos os problemas e me apaixonei pelas crianças e era um vínculo muito forte entre eu e elas”. Para Margarida, “foi uma prática assim que foi além da sala de aula, é amizade sincera, foi respeito mútuo, foi muito gostoso”.

Mudanças de atitude pessoal, na maneira de ser e estar, são promovidas nas mais diversas experiências e circunstâncias docentes. Rosa

afirma: “para mim foi muito bom para eu vencer essa questão da timidez”. Irene revela: “eu aprendi muito, na direção da escola, a ouvir”. E Angélica diz: “quando a gente lida com as pessoas humildes, elas nos dão grandes lições de persistência, de amor”.

Aprendizagens na prática cotidiana foram observadas na fala de Alice: “o conhecimento que a gente adquire na universidade ele é muito superficial, é na prática, na vivência do dia a dia, você indo em busca das necessidades do seu aluno é que você vai realmente adquirindo conhecimento”. Depreendemos da fala de Alice que o saber adquirido na universidade não é perspectivado na sua atuação como professora, é visto como um saber que não conhece a realidade sobre a qual discute. Entendemos que o grande desafio da formação universitária consiste, justamente, em levar o aluno a perceber que o conhecimento produzido e veiculado na academia deve ser confrontado na ação docente e nesse movimento, podemos ampliá-lo, negá-lo e/ou reafirmá-lo.

O espaço de sala de aula se constitui em um laboratório para Ana, pois:

quando você está assumindo a sala de aula que é a sua sala de aula, o lugar que você está trabalhando é mais fácil para você, tanto para você observar como também para você elaborar [...] consigo contribuir um pouco com essa questão de limite com a nossa criança, adolescente ou pré-adolescente.

Para Alice: “a gente acabou tendo um relacionamento muito produtivo e eu vou ter que ficar fazendo, nos avaliando o tempo todo a nossa postura, maneira de agir em sala de aula”.

Pensar o espaço de sala de aula na perspectiva laboratorial impõe pensar que “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”. (SACRISTÁN, 1995, p. 74). É na atuação profissional que ganham sentido, objetivos e conceitos, como, por exemplo, o da própria interdisciplinaridade, e se concretizam ideais como a afirmação de uma autoridade resultante do que se faz e não do estatuto conferido por outrem.

Os conceitos vão sendo construídos no cotidiano escolar. Segundo Nair: “eu sei definir essa questão interdisciplinar com a minha prática”. Hortência afirma: “o que me fez perceber que era possível trabalhar com

interdisciplinaridade foi realmente o dia a dia da escola onde nas reuniões a gente discutiu o que fazer e vimos que é possível fazer alguma coisa”. Os sentidos de Nair e Hortência, sobre o conceito de interdisciplinaridade, apontam para a sua construção a partir de estruturas locais de ser, pensar e fazer, por isso, a nossa crença de que a prática interdisciplinar é contingente e está atrelada ao *saberser* e *saberfazer* dos que a praticam.

Aprende-se a diferenciar a relação de poder existente no relacionamento entre professor/aluno, pois, para Hortência, “o tempo foi passando, a gente foi tomando consciência de que não era essa autoridade do poder, era mais a autoridade assim de você ser o centro, de você ter conseguido desenvolver o trabalho”. Para Cristiane, “com certeza é uma experiência formativa, a gente não só ensina, mas a gente aprende muito com eles”.

Os saberes construídos, no espaço de sala de aula, não são tencionados *a priori*, mas estabelecidos com e a partir das situações problema que surgem. Para Tardif (2002, p. 49), esses saberes são experienciais, pois “são relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal”.

Nesses termos, o cotidiano da escola se constitui como espaço-tempo formativo, ampliando possibilidades de conhecimento para as educadoras e redes de *saberesfazeres*. (FERRAÇO, 2005). A formação interdisciplinar assemelha-se a essa ideia por ser construída no cotidiano da escola, por envolver um *saberfazer* que vai sendo elaborado no exercício da prática, na busca por novos conhecimentos e novas formas de conhecer/fazer, na possibilidade de trocas entre parceiros. (FAZENDA, 1998). A formação interdisciplinar é um “[...] processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”. (BATISTA, 2001, p. 137).

O *saberfazer* interdisciplinar necessita dos saberes da formação profissional, dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência. (TARDIF, 2002). Se considerarmos a prática interdisciplinar como uma prática não prescritiva, com princípios bem próximos do fazer (parceria, troca, compartilhamento), podemos, então, imaginar que esse

saberfazer pode ser validado no cotidiano da escola. A não prescrição da prática interdisciplinar justifica-se pela possibilidade de construção do novo, tanto do ponto de vista do conhecimento que se enriquece no diálogo entre as diferentes áreas do saber como do ponto de vista do sujeito que aprende sempre tendo como norte a transformação da realidade.

Esse capítulo nos proporcionou o conhecimento das motivações, das entrevistadas, para se tornarem professoras, em termos de experiência de vida, e as aprendizagens de ser professora, vivenciadas na trajetória formativa, o que nos permitiu uma primeira aproximação aos sujeitos que praticam a interdisciplinaridade, nessa escola.

Procurando conhecer como as professoras dão sentido aos saberes da profissão para entender a prática interdisciplinar que elas desenvolvem dialogamos com elas a respeito dos saberes sobre educação, escola, currículo, conhecimento escolar, interdisciplinaridade, prática pedagógica e os princípios que elas constroem e se mantêm subjacentes à prática, que serão matéria de análise no capítulo seguinte.

4 SABERES DOCENTES SUBJACENTES À PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Apresentaremos e discutiremos, neste capítulo, o modo como as professoras concebem a prática educativa e os sentidos que orientam a sua conduta no contexto da escola. Tomamos como referência os sentidos que as professoras atribuem aos conceitos de interdisciplinaridade, educação, escola, conhecimento escolar, currículo e prática pedagógica como referências para entendermos a organização da prática pedagógica interdisciplinar e os princípios a ela subjacentes.

Ao nos basearmos nos sentidos atribuídos pelas professoras à prática interdisciplinar, nos questionamos: como o cotidiano escolar se apresenta para as professoras? Que saberes estão subjacentes à sua prática educativa? De que forma os sentidos sobre o saber e o fazer orientam a conduta das professoras no cotidiano da escola?

Nessa perspectiva, traduzir os saberes das educadoras nos forçou a não reduzi-los a uma dimensão lógica racional e sim a entendê-los como uma construção social cuja distinção simbólica entre as pessoas se dá pelo modo de ser e de interiorizar valores, linguagens e normas. Dito de outra forma, buscamos entender, no discurso, como as professoras internalizam a exterioridade e exteriorizam a interioridade, construindo a subjetividade.

Pressupomos, então, que, na base dos discursos das educadoras, encontra-se essa relação de interdependência funcional (ELIAS, 1994, p. 22), porque cada educadora que entrevistamos

[...] vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. E aí reside o verdadeiro problema: em cada

associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica.

Consideramos a escola pesquisada como um contexto funcional, portadora de características próprias, com seus saberes e fazeres. Isto posto, buscamos penetrar nesse contexto a partir dos sentidos que as professoras atribuem aos conceitos constitutivos da docência e dos princípios que dirigem a sua ação pedagógica.

Os saberes das professoras sobre os conceitos de educação, escola, currículo, conhecimento escolar, interdisciplinaridade e prática pedagógica são vistos como

[...] o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os seus alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, [...] é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11, grifo do autor).

Partimos do pressuposto de que a prática interdisciplinar está atrelada ao saber/fazer dos atores sociais que, em seu contexto, a realizam. Com isso, os resultados deste estudo tornam-se um discurso científico pela tentativa sistemática de interpretar e compreender as práticas e as falas das professoras sobre a interdisciplinaridade em quadros teórico-metodológico, esperando que esse resultado se reverta sobre suas práticas “[...] num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. (TARDIF, 2002, p. 52). Dessa forma, a prática interdisciplinar pode aqui ser tomada no plano científico e perspectivada no plano praxeológico. (BOAVIDA; AMADO, 2006).

Os saberes que compõem a prática interdisciplinar são saberes que a cultura da escola promove,

[...] adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma

história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 14, grifo do autor).

Por ser partilhada, pelas professoras, pretendemos conhecer esses saberes que se caracterizam por serem plurais e oriundos de várias fontes. A seguir, tentaremos identificar e definir os diferentes saberes das professoras entrevistadas, bem como os princípios subjacentes à prática pedagógica.

4.1 Saberes das professoras sobre educação e escola

No que se refere ao sentido atribuído à educação, encontramos uma perspectiva apontada para o desenvolvimento humano, na fala de Acácia: “eu vejo a educação assim como todo um processo de crescimento, desenvolvimento do ser humano”, e, em Cristiane, como algo que é “vida, são ações que a gente vai desenvolvendo em toda nossa experiência de vida”. Para Irene, a “Educação é uma coisa bem ampla, já li várias coisas a respeito e hoje eu sei que ela não se dá somente num ambiente escolar, ela se dá em todos os lugares de maneiras diferentes”.

Ao conceber a educação como um processo de crescimento e desenvolvimento humano ampliado, Acácia nos remete a pensar o ser humano como uma natureza aberta e a educação como um processo constitutivo do ser. (BOAVIDA; AMADO, 2006). Cristiane aponta para um conceito de educação como modos de ser e de estar no mundo, que se vai construindo nas experiências de vida. Servindo-nos mais uma vez de Boavida e Amado (2006), esse sentido de educação envolve um processo educativo inacabado, imprevisível, contínuo que acompanha a nossa trajetória de vida. A afirmação de Irene nos remete a pensar sobre a educação como um processo envolvendo processos variados e diferentes situações sócio-históricas. (BOAVIDA; AMADO, 2006).

Para Margarida, a educação é “tudo aquilo que vem a acrescentar ou ajudar você a formar conceitos que caiam bem na vida” e, para Ana, “ajuda ela

pensar a vida, o meio que ela vive e até mesmo o comportamento dela no meio da sociedade”.

A educação assume o sentido para Margarida e Ana como complementar ao saber ser e estar em sociedade. Em síntese, a educação “[...] abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis”. (GALLO, 2008, p. 15).

Para Angélica, a educação “vai direcionando o conhecimento formativo e também o conhecimento transformador” e para Nair ajuda “o crescimento tanto acadêmico na questão do conhecimento sistematizado, quanto o crescimento como pessoa, a transformação da própria vida”. Angélica e Nair concebem a educação como escolar e, como tal, direcionadora do saber escolar numa perspectiva de transformação para a vida.

Essa forma de conceber a educação se aproxima da noção de instrução como “[...] o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com o mundo”. (GALLO, 2008, p. 15-16).

A educação, para Hortência, “são valores coletivos que precisam ser cultivados, semeados e tratados constantemente [...] Uma palavra que diz bem o que é a educação é a questão da coletividade”. Chamamos a atenção para o sentido da educação como um bem coletivo. Esse sentido coloca em causa a educação como um bem cultural indispensável para a vitalidade/sobrevivência da vida coletiva, pela sua “capacidade de criar e transmitir soluções [...] sua actividade social de agregar e condicionar os elementos do grupo enquanto os defende, os aperfeiçoa [...]”. (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 157).

No contexto da escola, entendemos que a educação

[...] do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam desse microcosmo com que se relaciona no cotidiano. (GALLO, 2008, p. 17).

A partir dos sentidos que as professoras atribuem à educação, entendemos que circulam, no processo de significação, as dimensões antropológica, social e formativa. Há uma convergência de áreas do

conhecimento e a abertura a uma multiplicidade de valores e de atitudes no ato educativo realizado na escola, caracterizado como um processo que implica relações entre pessoas (educador/educando/família) e relação com os saberes (intencional/instrucional).

As dimensões antropológica, social e formativa apontadas, pelas professoras, como constitutivas do significado de educação se relacionam, no ato educativo interdisciplinar, mesmo que os envolvidos não se deem conta desse fato e que não seja uma convergência organizada de forma sistemática. A própria prática educativa rompe as fronteiras do conhecimento e a interdisciplinaridade, nesse caso, pode vir a favorecer o aparecimento de novas formas de conceber a formação do ser humano na escola.

Retomando agora os sentidos atribuídos à escola, atentamos para a caracterização da escola campo de estudo (Capítulo 2) e relembramos que os alunos matriculados na instituição são moradores de bairros da periferia urbana de Vitória da Conquista, cujas famílias vivem em condições socioeconômicas desfavorecidas e, muitas vezes, esses alunos precisam trabalhar no turno oposto à escola para ajudar na renda familiar. Pensar uma educação que promova os princípios de liberdade, responsabilidade e respeito, nessa realidade, envolve a promoção de formas de inclusão social e de organização coletiva do trabalho pedagógico, cujas práticas favoreçam a articulação dos saberes da vivência histórico-cultural desses alunos. No entanto, esses saberes são, muitas vezes, tidos como inferiores e, em outras, excluídos do currículo oficial da escola.

Rosa concebe a escola como “um espaço também de confrontos de ideais, de culturas, de conhecimentos, sonhos, projetos” e Cristiane como possibilidade de “tentar construir junto com o aluno o conhecimento, o saber, para que ele possa desenvolver a vida dele no seu potencial lá fora”.

Depreendemos do discurso de Rosa e Cristiane o sentido de que a escola é um espaço plural onde circulam diferentes interesses e ideais e, também, se constitui num espaço de aprendizagem de conhecimentos que podem ser utilizados, pelos alunos, fora do ambiente escolar. Angélica reconhece a escola “como algo capaz de auxiliar a educação. A formação não acontece na escola, ela antecede a escola na vivência da própria criança, nas

relações em casa, na igreja, no clube, no parque, na rua, nos conflitos do bairro”.

Esses sentidos atribuídos à escola estão articulados à forma como as professoras concebem os alunos, como sujeitos socioculturais, com uma vida mais ampla que a dimensão vivida em sala de aula, encerrando uma mobilidade desses espaços que se entrecruzam na sua formação e que

[...] trazem conhecimentos que vão permanentemente dialogar com os conhecimentos de outros – de todos – os que estão na escola, em volta dela, na localidade e em tantos outros *espaçostempos*, em redes de conhecimentos que na escola produzem alguns nós e saem da escola fazendo tantos nós quantos sejamos capazes de criar. (GARCIA; ALVES, 2008, p. 85).

Essa concepção também se configura na fala de Alice, que entende ter a “escola hoje, ela tem um papel muito maior do que tinha há dez anos atrás porque [...] ficou sob a responsabilidade da escola, também, tentar reequilibrar, reestruturar o indivíduo”. Torna-se, então, papel da escola, na visão de Alice, ajudar o aluno a superar os conflitos que podem surgir em um processo movido a contrastes que este vai descobrindo, na vida, fora da escola, e o que a escola lhe oferece, construindo sentidos essenciais para sua subjetividade.

Entendemos que ensinar envolve não somente a dimensão pedagógica, mas também a dimensão política e social em termos de participação dos agentes envolvidos no ato educativo: professores, alunos, família, sociedade e Estado. O problema dessa participação é que nem sempre agentes envolvidos no processo educativo cumprem o seu papel. Ao lado disso, o professor é acometido, muitas vezes, de um sentimento de frustração e impotência, por estar imerso em muitas atividades e não conseguir dar conta de resolver, inclusive, problemas que ultrapassam os muros da escola. Mas acreditamos que a construção de uma escola participativa, contando com a participação dos alunos, da família, da comunidade e do próprio governo, pode ser um bom exercício de trabalho em parceria, rumo à interdisciplinaridade.

.Acácia reconhece a escola como um espaço que “tem que ter um significado diferente, de aprendizado formal, científico”. Diferente desse reconhecimento, há de se repensar a escola no seu cotidiano, reconhecendo-a

como um espaço em que circulam crenças e valores, divergentes e contraditórios. O reconhecimento dessa diversidade, por parte da comunidade escolar, pode ser um bom ponto de partida para a prática da interdisciplinaridade. A riqueza de pensarmos outra forma de organizar o conhecimento na escola está relacionada ao processo de significação que ocorre nas interações entre os alunos, na escola e na sociedade, em complexas redes que

[...] trançam-se conhecimentos na escola, mas também fora da escola, nos encontros e desencontros, no trabalho, nas brincadeiras, nas relações que dentro e fora da escola cada um vive. E cada um de nós puxa os fios dessa imensa rede e vai tecendo, à sua moda, seu tapete de significações e significados, pois cada uma de nós é única, ainda que alguns tentem prender-nos em suas classificações, sempre redutoras da complexidade e da riqueza de cada *eu* e de cada *nós*. (GARCIA; ALVES, 2008, p. 81-82).

De forma geral, os sentidos atribuídos, pelas professoras, à educação e à escola caminham na direção de se pensar numa escola reflexiva, cuja racionalidade não mais esteja baseada no paradigma instrumental tecnicista, e, sim, na reflexão “[...] sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Podemos pensar em algumas pistas para a formação docente de professores (as), para construírem e atuarem numa escola reflexiva. Inicialmente, pensamos que a formação deve aproximar-se do fazer docente; das singularidades e pluralidades presente no contexto escolar; promover experiências formativas, priorizando o olhar para os *saberesfazeres* dos professores no cotidiano da escola, com seus “usos e táticas”; atentar para a dimensão simbólica da realidade escolar, os valores e as crenças que permeiam a ação do professor; considerar a dimensão afetiva implicada nas ações educativas; promover a cultura do trabalho interdisciplinar, cuja tônica é a atuação em parceria, a reciprocidade e a abertura para o outro, numa atitude de alteridade.

4.2 Saberes das professoras sobre conhecimento escolar e currículo

O trato com o conhecimento escolar, tradicionalmente, exclui os professores do processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a forma mais “adequada” de organizá-lo. Segundo Sacristán (2000), o professor tem pouco acesso à participação no processo de organização do ensino. Para o autor, questionamentos que retomem a dimensão epistemológica do currículo devem ser discutidos pelos professores na sua formação e na sua atuação na escola.

Como se concebe o conhecimento, como se ordena, que papel se concebe para sua relação com a experiência do que se aprende, qual é a sua transcendência social e sua relação com a vida cotidiana, qual a sua origem, como se valida, como evolui, a ponderação de seus componentes, como se comprova sua posse [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 188, grifos do autor).

A gestão autônoma do conhecimento, pelo professor, se constitui num desafio para os cursos de formação inicial e continuada, porque envolve, justamente, mudança de uma formação técnico-instrumental voltada para a aplicação do conhecimento para uma outra que considere a articulação entre a dimensão epistemológica do currículo e as “redes cotidianas de *saberesfazer*s, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados”. (FERRAÇO, 2005, p. 17).

Nessa mesma perspectiva de construção e reconstrução dos *saberesfazer*s no cotidiano da escola, apontamos o conhecimento escolar, componente do trabalho do professor, como elemento constitutivo e orientador da prática pedagógica, cujos princípios de flexibilidade e movimento se fazem presentes. Assim, para Angélica, o conhecimento escolar “é tudo que está envolvido, dentro e fora da escola”. Para Irene, “tem que levar em conta a

questão dos saberes do aluno, e não só do aluno, também da escola, da comunidade, da família”. Para Angélica e Irene, o conhecimento escolar é uma dimensão que articula o saber da experiência de vida construída na relação com os outros aos saberes das ciências e das disciplinas escolares.

O conhecimento escolar, para Cristiane, “é aquilo que a escola sempre trouxe como normas, o correto das falas da vida, como deve ser na construção do conhecimento”. Para Acácia, “o conhecimento escolar dá à pessoa a capacidade de interagir no meio social com mais facilidade” e Nair acredita que é “esse conhecimento sistematizado, é esse o caminho que eu tenho que levar os meus alunos”.

Essas falas revelam sentidos de supervalorização do conhecimento na ótica dos currículos oficiais, burocratizados e didatizados. Muitas vezes, essa supervalorização aparece acompanhada pela desvalorização do conhecimento que o aluno constrói em suas experiências sócio-históricas, considerando-o como informação que precisa ser modificada para ter o seu valor reconhecido.

Ao contrário dessa ótica, acreditamos que o conhecimento do senso comum, espontâneo, cotidiano, se diferencia do conhecimento científico, mas é igualmente válido porque contém elementos significativos para a vida das pessoas, permitindo-lhes orientar-se na vida prática e construir sentidos fundamentais para compreensão do conhecimento científico. Com base nos estudos de Vygotsky (1991, p. 74), podemos afirmar que

o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um mesmo processo: o desenvolvimento e formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições internas e externas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Reforçando também a nossa perspectiva de que o conhecimento de senso comum é importante e deve ser considerado, na escola, como legítimo, está a fala de Margarida: “conhecimento não é só o escolar, conhecimento é aquele que o aluno faz da vida, quando ele conta a história de vida da família dele”. Adotar essa posição implica contradições, dilemas, conflitos e tensões que as professoras precisam saber administrar no trato com o conhecimento

escolar, porque, segundo Alice, “o livro didático é uma imposição, embora tenha opções de escolha, mas as opções de escolha, elas são muito semelhantes”.

Os dilemas e as conseqüentes *perspectivas ativas* que se configuram em torno dos conteúdos não são proposições estritamente dicotômicas frente às quais se adote uma posição ou outra contraposta de forma nítida e excludente, pois as crenças e perspectivas dos professores não são algo muito delimitado, sistematizado e estruturado com clareza, mas, tal como se disse, pontos de tensão. O professor realiza uma representação da situação de ensino, uma forma de definir o “espaço problema” no qual podemos distinguir pontos significativos de tensão que a caracterizam e a partir dos quais toma decisões. (SACRISTÁN, 2000, p. 190, grifo do autor).

Os sentidos atribuídos, pelas professoras, ao conhecimento escolar revelam diferenças entre os saberes da escola e os saberes que os alunos trazem das suas experiências fora da escola, embora o reconhecimento dessa diferença não implique desvalorização de um em detrimento do outro. Ao contrário, as professoras reafirmam a importância de estabelecer uma relação entre esses saberes, revelando uma quebra hierárquica entre eles. Segundo Acácia, deve haver “harmonia entre os saberes, entre o saber e o conhecimento para que ele possa mediar entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender”.

Cabe aqui situar o sentido que estamos atribuindo ao saber como conhecimento escolar e ao saber como conhecimento espontâneo que o aluno traz para a escola. O conhecimento que o aluno traz é um saber conhecimento que, na perspectiva de Berger e Luckmann (1985), é possível nos referir se considerarmos que: “O senso comum contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase-científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas”. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 36-37). É um conhecimento específico que dirige a vida cotidiana dos alunos e, nesse sentido, a realidade com seus fenômenos é interpretada como certa por eles.

Muitas professoras consideram importante o conhecimento espontâneo dos alunos, mas entendem que há uma diferença entre este e o conhecimento escolar. O que chamamos de conhecimento escolar é um saber que implica um

nível de reflexão em quadros metodológicos, construídos na relação do sujeito com o saber e em relação com outros sujeitos. (CHARLOT, 2000). Esse conhecimento implica um processo sistemático e intencional de organização de um ensino que forneça as bases para o estabelecimento de relações epistêmicas do sujeito do saber com o saber.

O conhecimento escolar é visto por Margarida como “aquilo que a escola sempre trouxe como normas, o correto das falas da vida, [...], um conhecimento mais sistematizado, mais globalizado”. Esse modo de conceber o conhecimento escolar aproxima-se da definição de saberes disciplinares posta por Tardiff (2002, p. 38) como “[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” e que passam a ser adotados nos currículos escolares. Esses saberes tocam diretamente o currículo no que se referem à escolha dos conteúdos, às formas de organização e difusão do saber no sistema educativo. (SACRISTÁN, 2000).

Ao lado disso, temos os saberes dos alunos que se aproximam mais do saber-ser e do saber-fazer no seu contexto de vida. Dessa forma, como pensar uma proposta curricular que comporte essas duas dimensões do saber – o saber disciplinar instituído pela academia e veiculado pela escola e o saber que os alunos trazem da sua convivência, fora do espaço escolar? Entendemos que esse desafio está relacionado a uma mudança e reorganização da escola enquanto instituição educativa para se constituir em um “[...] *espaçotempo* de redes de múltiplas relações e movimentos que permitam a criação, rica e turbulenta, de novos conhecimentos, que nem sempre são aqueles que pretendíamos ser os que ‘devem’ ser aprendidos por nossos alunos”. (GARCIA; ALVES, 2008, p. 82).

Compor o texto e a prática curricular em um contexto de redes de conhecimento, tecidas entre linguagens e subjetividades que orientam o sentido da ação dos atores sociais no cotidiano da escola, “[...] envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido”. (LOPES; MACEDO, 2005, p. 37).

Considerar os contextos em que os currículos acontecem significa atender para o subsistema político-administrativo; o subsistema de participação e controle; o subsistema técnico-pedagógico e o subsistema prático-

pedagógico. (SACRISTAN, 2000). O subsistema político-administrativo, o subsistema de participação e controle e, de certa forma, o subsistema técnico-pedagógico estão intimamente relacionados, direta e/ou indiretamente, no que se refere à elaboração de políticas públicas educacionais e ao controle do cumprimento de tais políticas.

Como exemplo, citamos a interligação entre o subsistema político-administrativo e o subsistema técnico-pedagógico a partir da legislação de ensino (Art. 2º Resolução 8/71–CFE/ Parecer 4.833/75-CFE apud FAZENDA, 1996, p. 64) que já demandava, desde a década de 1970, uma prática interdisciplinar nos currículos de formação de professores.

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecem o trabalho interdisciplinar como princípio para organização do ensino fundamental. Igualmente no âmbito da formação inicial de professores, a Resolução do CNE/CP N.01/2006 aponta para uma formação pautada no princípio da interdisciplinaridade. Em dezembro de 2006, por meio da Resolução n. 009/2006 (BAHIA, 2006), a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, BA, estabelece uma proposta pedagógica de Ciclos de Formação Humana, trazendo, em seu conjunto, diretrizes para uma prática pedagógica interdisciplinar na escola.

Em geral, participam de tais elaborações os formadores, especialistas e pesquisadores – o subsistema técnico – que

[...] criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo [...] que atuam como código modelador, ou ao menos como racionalização e legitimação da experiência cultural a ser transmitida através do currículo e das formas de realizar tal função. (SACRISTÁN, 2000, p. 25).

Desse modo, a organização dos currículos, nas escolas, deve seguir as diretrizes educacionais gestadas em âmbito federal e fica a cargo dos estados e dos municípios as adequações necessárias para sua implementação, considerando as especificidades de cada contexto. Reconhecemos que implantações de modelos de organização da prática curricular são

acompanhadas por uma conseqüente representação impositiva, por parte das professoras, podendo acarretar rejeição à sua materialização.

Ligado diretamente à escola, mais especificamente, à sala de aula, o espaço de materialização das propostas curriculares, o subsistema prático-pedagógico (SACRISTÁN, 2000), sofre ingerência de relações de poder e resistências se estabelecem entre os que pensam as propostas de ensino e os professores. Alice, por exemplo, percebe a seleção dos currículos como “muito arbitrária porque às vezes colocam determinadas disciplinas que não são interesse dos alunos, mas porque estão fazendo parte do currículo”, e Angélica entende que as escolhas do conteúdo adotam um caráter elitista por ser “um currículo de elite para crianças pobres, currículo de elite que eu digo é norma culta, fora da realidade do menino e isso é umas das coisas que eu me bato”.

O pensamento de Alice e Angélica expressa a relação entre currículo e poder e seu caráter contestatório, arbitrário, impositivo. Percebemos claramente que o currículo em “seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções”. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 29).

Com uma visão de currículo mais voltada para a organização do ensino, para o método e para o cumprimento do currículo oficial, Cristiane afirma que o “currículo vai entrar aí nas disciplinas e no planejamento das ações que vão acontecer durante o ano letivo na escola [...] a gente procura atender aos Parâmetros Curriculares (PCN)”. Nesse aspecto, o currículo oficial “constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados”. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 29).

Rosa concebe o currículo como “uma ponte entre a cultura da sociedade e a cultura escolar”. Essa concepção envolve questões do campo da prática curricular que não se esgotam em “[...] uma teorização que busca o ascético objetivismo, já que deve descobrir os valores, as condutas e as atitudes que nela se mesclam”. (SACRISTÁN, 2000, p. 48).

Entendemos o currículo numa perspectiva artesanal por incorporar o cultural, o saber, as experiências de vida na perspectiva de construção de novos cenários sociais numa dinamicidade tal que permite a criação/recriação e a ampliação de saberes e práticas educativas.

Adotamos o termo culturas por entendermos, assim como Geertz (1989), que não existe uma forma particular de cultura nem um ser humano universalista, mas seres humanos que foram se constituindo como nas interações culturais. Nessa perspectiva, não faz sentido falar em cultura escolar de forma modelar, ainda que as políticas educacionais possuam um caráter universal. A escola é um campo de significações produzidas a partir dos sentidos construídos na e pela relação entre os seres humanos, cujas “artes de fazer” nos levam a pensar o cotidiano como uma invenção. (CERTEAU, 1994).

Para Ana, o currículo “ajuda a criança também a entender o mundo, a questão família, os valores, diria, morais, a questão social, o meio em que ela vive”. Margarida o concebe como “apanhado de conhecimento, uma soma de vários saberes”. Acácia acredita “que trabalhar a interdisciplinaridade e trabalhar hoje com a diversidade que a gente tem, depende da visão de currículo que o professor tem”. Hortência “vê que o currículo hoje está em construção, cada vez mais presente no dia a dia do que a escola está propondo a fazer, então, ele é um currículo flexível”.

Dos sentidos atribuídos ao currículo por Ana, Margarida e Hortência, retemos aspectos que caracterizam um currículo interdisciplinar, como: flexibilidade, relação com o mundo; praticar a interdisciplinaridade em sala de aula, que para Acácia depende da visão de currículo que se tenha em mente.

Ao pensarmos no currículo interdisciplinar na perspectiva da integração dos conteúdos trabalhados na escola, adotamos como princípio a relação com o saber construído em quadros metodológicos envolvendo atividade do sujeito em relação com outros sujeitos (CHARLOT, 2000) e acrescentamos a essa perspectiva a possibilidade de transformação da realidade mediante uma atitude de intervenção dos sujeitos na sua realidade social. (FAZENDA, 1996). Entre as professoras participantes, há o reconhecimento da importância tanto do saber como conteúdo intelectual quanto o conhecimento na perspectiva de Berger e Luckman (1985), fruto das certezas que os alunos trazem das suas experiências de vida.

Concluindo, o currículo é visto, pelas professoras, na sua dimensão técnico-instrumental, como atrelado às estruturas de classe, como instrumento que possibilita a ampliação da visão de mundo do aluno, como “[...] terreno de

produção e criação simbólica, cultural [...] criação de sentidos, de significações, de sujeitos”. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 26-27).

Visto a partir desses diferentes sentidos, entendemos que o currículo, nessa escola, é visto como instrumento arbitrário, fora da realidade do aluno, mas com possibilidades de ser redimensionado na ação educativa para atender as necessidades do aluno e estabelecer relações entre a sociedade e cultura escolar.

4.3 Saberes das professoras sobre interdisciplinaridade e prática pedagógica

Nos discursos das professoras, encontramos diferentes dimensões a respeito da interdisciplinaridade e da prática pedagógica. Sintetizamos, inicialmente neste item, três dimensões principais sobre interdisciplinaridade: de contextualização; de integração dos saberes escolares e do “como fazer”.

A interdisciplinaridade aparece como dimensão da “contextualização” para Cristiane: “disciplinas comuns que você pode estar trabalhando a nossa vida porque aprendemos agora que nossa vida não é separada”. A interdisciplinaridade é uma forma de pensamento relacional e, assim sendo, possibilita diferentes conexões com o saber e do saber com a realidade e é esse último o sentido de interdisciplinaridade como contextualização. É importante ressaltar que essa dimensão é materializada, na escola, nos trabalhos com projeto e com tema gerador.

A ideia de que a interdisciplinaridade permite relacionar os saberes escolares com a vida remete a uma mudança de atitude, por parte dos especialistas, perante a própria concepção de construção do conhecimento, passando a concebê-lo como algo que “[...] transcende as fronteiras disciplinares das diversas áreas do conhecimento e compreende a inter-relação e a interdependência dos múltiplos e variados aspectos da vida humana”. (PETRAGLIA, 1993, p. 16).

Muitos saberes que aprendemos na escola, de forma disciplinar, fragmentada, estão interligados na vida. Existe uma dificuldade, na escola, em praticar, acionar o verbo relacionar, tão importante para a compreensão da interdependência entre os indivíduos e os seus saberes e fazeres, afinal, as disciplinas tratam da vida humana, são frutos das experiências culturais e, por isso mesmo, transcendem suas fronteiras ainda que não se tencione fazê-lo.

A dimensão de integração dos saberes escolares aparece para Acácia como “uma postura de você compreender que não precisa dividir por disciplinas um conhecimento para que o aluno aprenda”. Nair entende que é “trabalhar [...] sem estar dissociando determinados saberes para isso, para aquilo, trabalhar o todo”. Irene concebe que a “interdisciplinaridade é você tentar de certa forma casar tudo que você está trabalhando, sem ser aleatoriamente e nem coisa solta”. Hortência entende que “pode ser interdisciplinaridade Português com Matemática se tiver bem casadinho a coisa do Português com a Matemática”. Para Rosa, “na interdisciplinaridade tem que ter um diálogo entre todas as disciplinas voltadas para o mesmo eixo”.

A dimensão da integração de conteúdos numa matéria de ensino é vista, por Fazenda (1996), como um momento anterior à interdisciplinaridade. Sua importância reside na “[...] possibilidade de atingir-se uma ‘interação’, uma interdisciplinaridade com vistas a novos questionamentos, novas buscas, enfim, para uma mudança na atitude de compreender e entender”. (FAZENDA, 1996, p. 49).

Ao contrário de Fazenda (1996), entendemos a integração como um dos momentos da interdisciplinaridade, porque novas buscas e questionamentos partem da relação entre métodos e teorias. Assim, não compreendemos a integração como uma etapa preparatória para a interdisciplinaridade, mas como um momento que faz parte do processo de sua construção, (CRUSOÉ, 2003). A ideia de interação carrega o sentido de um aspecto que avança mais na qualidade da relação, é o momento do novo, da transformação em termos de profundidade.

Existe, entre as professoras, uma preocupação com o respeito que se deve ter ao operar a integração entre os conhecimentos, com relação ao objeto de estudo de cada disciplina. Esse respeito é evidente para Rosa quando afirma que deve haver “uma ajuda mútua entre as disciplinas, mas respeitando

a base de cada uma”. Compartilhamos dessa preocupação porque entendemos ser importante atentar para o fato de que cada área do conhecimento tem seu objeto de estudo e, nesse sentido, deve ser conhecido pelas educadoras e reconhecido na sua especificidade. A especialidade é necessária para praticar a interdisciplinaridade, pois para “[...] tratar o fundo dos problemas, se uma realidade complexa não se revela na superfície, o aprofundamento é mais que inevitável implacável” (DEMO, *apud* CRUSOÉ, 2003, p. 37).

Isto nos indica, também, a importância da disciplinaridade na realização da interdisciplinaridade. Para Pombo (2004), a disciplinaridade está na base das relações inter, pluri, multi e trans e a interdisciplinaridade seria o espaço entre o *polo mínimo* de integração disciplinar, a pluridisciplinaridade e o *polo máximo*, a transdisciplinaridade. Com isso, a autora afirma ser a junção entre disciplinas o estágio inicial de integração disciplinar e a interdisciplinaridade, a ampliação do universo integracional de um grupo maior de disciplinas, que não apresentam uma relação aparente, trazendo à tona o caráter de aprofundamento, até alcançar o nível transdisciplinar, com o “desaparecimento”, ao menos aparente, das disciplinas.

Vemos então que as relações interdisciplinares são relações disciplinares, o que nos faz retomar a definição de disciplinarização como sendo

[...] a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos. (JAPIASSU, 1976, p. 72).

A interdisciplinaridade aparece para Margarida como transdisciplinaridade: “interdisciplinaridade para mim é você tentar pegar o conteúdo de uma matéria X e transpor para matéria Y e, daí, a gente encontra Z e, da Z para S”. Os sentidos das professoras apontaram para a integração, como auxiliar no diálogo entre os saberes, visando o enriquecimento das áreas do conhecimento sem perder de vista a especificidade de cada uma, como forma de proporcionar, aos alunos, uma maior compreensão e uma visão

ampliada dos conteúdos. Esses sentidos, na verdade, ampliam a visão de integração como um momento de organização das disciplinas em uma matéria de estudo anterior à interdisciplinaridade, como afirma Fazenda (1996), reforçando o argumento de Crusoé (2003) de que a integração é parte importante e fundamental para a dimensão pragmática da interdisciplinaridade.

A dimensão do “como fazer” aparece nos saberes sobre interdisciplinaridade como: a) projeto para Alice: “se não tiver os projetos como saber que conteúdos a gente pode tá interligando nas áreas”; b) tema gerador para Angélica: “estar trabalhando com um tema e tendo condição dentro desse tema, abordar outras áreas do conhecimento”; c) a partir de um texto para Ana: “trabalharia um texto de Português, dentro daquele próprio texto, você tem itens para trabalhar Ciências, Geografia, a própria Matemática”. Entendemos que essa dimensão se aproxima mais dos saberes experienciais, dos saberes da prática, nessa escola.

O projeto e o tema gerador possibilitam a participação da comunidade escolar. O trabalho com o texto permite ao aluno perceber a intertextualidade, exercitar o verbo relacionar. Nessa perspectiva, a prática de sala de aula se torna mais rica para o aluno e para o professor. Essa forma de fazer a interdisciplinaridade é interessante porque oportuniza a construção dos saberes experienciais e “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 39).

O projeto, o tema gerador e o texto são exemplos de dispositivos facilitadores da integração de conteúdos, das diferentes áreas de conhecimento, mas ao final se caracteriza como uma prática multidisciplinar porque não visa à integração entre métodos e teorias das diferentes áreas do conhecimento com vistas à construção de conhecimentos novos. Contudo, consideramos a existência, entre as professoras, de uma preocupação com a integração, o que já sinaliza um saber e um movimento na direção da prática interdisciplinar. Pensamos até se seria possível construir na escola conhecimentos novos, envolvendo métodos e teorias, sem uma reestruturação da organização do trabalho pedagógico.

De um modo geral, a escola organiza-se de forma fragmentada com relação ao tempo/espço, o que dificulta a troca de saberes entre pedagogos e

especialistas, quando não há tempo/espço para realizar pesquisas, ou seja, esses aspectos se constituem em objeções ao trabalho nessa perspectiva. Ao lado disso, a escola opera com a transposição de conteúdos, resultante de pesquisas realizadas no âmbito da universidade que, na maioria das vezes, é também realizada de forma fragmentada.

Os sentidos sobre a prática pedagógica, presentes nos saberes das professoras, expressam uma preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos, em termos de procedimentos didáticos e desenvolvimentos de atitudes. Com relação aos princípios subjacentes à prática interdisciplinar que as professoras realizam, esses estão mais próximos do *saberfazer*: princípios de ordem didática, princípios de ordem afetiva e princípios referentes à formação inicial e continuada. Devido ao fato de os saberes das professoras sobre a prática pedagógica e os princípios subjacentes à prática estarem mais próximos do *saberfazer*, optamos por analisá-los conjuntamente.

A prática pedagógica é uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes. Hortência, por exemplo, acredita que a prática pedagógica “é uma relação em que precisa imprimir algum sentimento de mudança [...] aprimorar valores que você traz consigo”. Nessa direção, Acácia elenca como princípio da relação ensino/aprendizagem: “às vezes até romper com algumas crenças que ele traz e que a gente sabe que não é verdadeiro e estar mostrando para ele que há outras visões, outros caminhos, mas sem discriminar”.

Hortência e Acácia revelam preocupações que se situam na prática educativa no campo das atitudes, trazendo à tona aprendizagens de conteúdos atitudinais construídos na e pela relação com os outros na escola,

[...] dado que os pensamentos, os sentimentos e o comportamento de uma pessoa não dependem só do socialmente estabelecido, como, sobretudo, das relações pessoais que cada um estabelece com o objeto da atitude ou do valor. Como bem se sabe, as intenções, neste âmbito, não coincidem indefectivelmente com as atuações. (ZABALA, 1998, p. 83).

Rosa preocupa-se com a afetividade, com o envolvimento amoroso, destacando a relação interpessoal: “quando eu chego para o professor e digo

que precisa ter uma relação amorosa, eu só digo porque eu tive quando estava em sala de aula, eu tenho essa relação amorosa com o aluno”. A relação amorosa da professora com o aluno é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. A forma amorosa de acolhimento pode se tornar referência para o aluno construir uma participação ativa e compromissada com a sua aprendizagem.

Ao apresentar sua experiência como modelo, Rosa afirma: “eu sou uma pessoa assim muito franca e eu não consigo dizer o que eu não vivo”. Essa passagem faz lembrar o fato de julgarmos, na condição de professora formadora, ser possível transferir experiência para o outro. O ensino praticado é baseado na transmissão de valores, normas, atitudes, saberes, desconsiderando o caráter de construção na perspectiva do aluno.

Ao lado disso, a preocupação de Rosa em vivenciar a palavra, pois “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo”. (FREIRE, 1996, p. 38).

Reconhecer o caráter ideológico da educação implica vigilância com relação às suas “armadilhas”, pois segundo Ana: “na verdade, a escola, ela acaba colocando, impondo aquilo que ela acha que é correto”. Sobre esse aspecto, lembramo-nos da escola como espaço de reprodução de um saber legitimado pela instância acadêmico-científica e, claro, um saber formatado/pensado ideologicamente. Por essa razão, apesar de ter caído no casuísmo, no lugar comum, em nosso cotidiano de ser professora, temos que retomar a expressão “formação de cidadão críticos”, em sua dimensão praxeológica, introduzindo processos de reflexão crítica sobre os saberes, atitudes e normas de convivência na escola.

Para Freire (2006, p. 142-145, grifo do autor),

A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma [...] e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder.

Contudo, o próprio Paulo Freire (2006) reafirma a nossa condição de ser condicionado e não determinado, o que nos aponta possibilidades de resistência ideológica. Concordamos com Zabala (1998, p. 29) que é nesse ponto que “surge a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã [...]. E isto significa situar-se ideologicamente”. A escola é vista como um espaço que produz as suas próprias “contra ideologias” e o discurso de Ana é emblemático para ilustrar o que acabamos de afirmar e o que chamamos de dimensão de contextualização da prática interdisciplinar, motivo pelo qual o transcrevo na íntegra.

Nós temos por obrigação de levar esse aluno a entender que a gente não para, nós somos eternos aprendizes, porque se nós pararmos vamos ficar à margem do sistema, nós vamos ser marginalizados nas condições de trabalho ou até mesmo nas questões sociais, e por mais que participando diretamente das questões sociais tipo CPMF - “que nada, eu não tenho conta corrente, não vou estar pagando” -, mas automaticamente a pessoa está pagando aquilo em cada mercadoria que ele compra, e se a pessoa ela não procura entender o funcionamento da sociedade, ela não vai conseguir entender isso, então, tem pessoas que ela é semi-analfabeto em termos de escolaridade, mas na verdade ela é “expert” em determinados temas.

A esse respeito, Alice compreende que “a prática pedagógica [...] é importantíssima quando ela é bem planejada, estruturada e Cristiane a define como o processo que ensina a aprendizagem, é a técnica que você tá aplicando”. Essas concepções caminham na direção dos conteúdos procedimentais por embutir métodos, técnicas, regras, saberes que devem ser mobilizados para atingir objetivos educacionais. (ZABALA, 1998).

A Pedagogia Tecnicista, em especial na década de 1970, no Brasil, enfatizou a importância do planejamento e das técnicas de ensino com o objetivo de os professores conseguirem resultados satisfatórios com relação à aprendizagem dos alunos. Vivíamos, nessa época, em um contexto político e social marcado pela ditadura militar, implicando imposição de formas de pensar e de agir conforme os ditames governamentais. Tal pedagogia refletia os interesses políticos de neutralização dos professores e alunos como sujeitos

ativos e pensantes, participantes na sociedade, negando-lhes o direito de diálogo e crítica.

O planejamento, nesse contexto, era imposto e a ênfase maior localizava-se nas estratégias de ensino que consistiam em modelar e controlar o pensamento e a ação dos alunos e professores. Por ser imposto e elaborado sem a participação dos professores, o planejamento perdeu a sua importância como elemento fundamental da prática pedagógica e sentimos esse reflexo nos dias atuais. Em nossos encontros educativos, na universidade e em cursos de formação continuada, verificamos que o planejamento e as técnicas de ensino são vistos de forma banalizada, como algo desnecessário e, muitas vezes, imposto pelas instâncias municipais, estaduais e federais que tratam das diretrizes educacionais.

A nossa posição com relação ao planejamento e às técnicas de ensino é a de (re) configurá-los como instrumentos de atuação profissional competente e comprometida com a formação política, integral, reflexiva e crítica dos alunos. A dimensão técnica, a dimensão política e a dimensão social são dimensões do planejamento e das técnicas de ensino, pois toda ação pedagógica é intencional e deve responder às seguintes questões: O que? Para quê? Para Quem? Por quê? Como?

Dentre os princípios de ordem didática, orientadores da prática interdisciplinar, encontramos em Rosa uma preocupação com a revisão do planejamento de modo a atender as necessidades dos alunos, pois para ela é “revendo o seu planejamento, e se perguntar o que fazer para que ele aprenda” o que aproxima esse princípio da dimensão do “como fazer” a interdisciplinaridade.

Uma ação docente competente demanda professores que tenham clareza sobre saberes a serem mobilizados, dominando conceitual e procedimentalmente os conceitos dos diversos campos científicos. Para Freire (1996), não há docência sem rigor metódico e pesquisa. O rigor metódico proposto pelo autor envolve criticidade e pressupõe experiência em certos saberes. A pesquisa e o ensino são faces do mesmo processo de desenvolvimento educativo dos seres humanos, mobilizado pela aprendizagem que segue na sua dianteira. Tanto no ensino quanto na pesquisa, há a perspectiva de buscar, de indagar sobre os conhecimentos e procedimentos,

articulando os conhecimentos do cotidiano com os conhecimentos científicos que se materializam nas disciplinas escolares. Podemos, então, na pesquisa e no ensino, conhecer e aprender sobre o que não conhecemos e comunicar esses conhecimentos em um processo interativo de trocas com outros sujeitos, transformando as dinâmicas relacionais e subjetivas com a construção de novos sentidos sobre o mundo e sobre os seres humanos.

A prática pedagógica vista sob essa perspectiva pode se constituir, segundo Acácia, como “um aprendizado constante, porque você começa a fazer, você começa a trabalhar e, a cada dia, você aprende um pouco mais”. Alguns princípios elencados pelas professoras a respeito da relação ensino-aprendizagem e da relação entre saber-conhecimento escolar, os quais agrupamos como princípios de ordem didática, reafirmam o conceito de prática pedagógica assumido por Acácia, como podemos perceber nos discursos de Nair e Cristiane.

Nair compreende a relação ensino-aprendizagem como “uma troca porque no momento que eu busco ensinar, eu também aprendo, e o aluno também me ensina nessa relação”. Para Cristiane, “a gente entende que a cada dia a gente vai aprendendo mais com os alunos, pois quando você pensa que está ensinando alguma coisa, na verdade você está aprendendo muito mais”. Portanto, no contexto dessa escola, encontramos, em termos de princípios, a “máxima freiriana” de que aprendemos ao ensinar.

Rosa vê a prática pedagógica “como laboratório. Eu vejo como pegar a teoria, tentar levar para a prática e tentar pegar sua prática e tentar teorizar”. Pimenta e Lima (2004), estudiosas da prática pedagógica, entendem que as teorias são explicações provisórias da ação docente e, nesse sentido, servem como instrumento de análise da prática numa perspectiva sempre dinâmica e inconclusiva. Nesse movimento, a teoria coloca a prática em suspeição ao tempo em que, também, se questiona. Desse movimento entre a teoria e prática, surgem novas maneiras de *saberfazer* e novos sentidos construídos nas interações sociais.

Nair afirma que a prática pedagógica “é tudo que você está fazendo em prol do aluno”. Para Margarida, a “prática pedagógica é desenvolver, no concreto, algo que traga nosso aluno mais para perto de si”. Angélica “conceituaria prática pedagógica como tudo aquilo que busca aguçar o meu

aluno. Ana vê a prática pedagógica como esse dia a dia, e a forma de fazer com que o aluno [...] consiga entender as coisas de uma forma fácil”.

Nair, Margarida, Angélica e Ana entendem que ensinar não é transferir conhecimento, é tomar o aluno como ponto de partida e de chegada na relação ensino-aprendizagem. O aluno nessa perspectiva deve ser pensado como o aluno real e não o aluno idealizado sobre o qual estamos acostumados a pensar modelos de formação homogeneizados.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. (FREIRE, 1996, p. 69).

Cristiane observa que “você tem que partir daquilo que o sujeito traz para você ir tentando fazer as modificações e ir construindo junto com ele esse conhecimento”. Hortênci acredita “que independente da idade você tem uma gama de experiência, então, você deve partir sempre dessas experiências, dessa vivência, desse mundo que essa pessoa se coloca”. Cristiane e Hortênci acrescentam dois elementos na consideração do saber, que o aluno traz para a escola, como ponto de partida da sua prática: a sua reconstrução, com a ajuda da professora, destacando seu papel de mediadora, e a negação da idade como índice de saber, tão presente em nossas concepções de formação como um vir a ser, esquecendo-se de que estamos lidando com um ser humano que já é.

Acácia aponta para “a harmonia entre os saberes, entre o saber e o conhecimento para que ele possa mediar entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender”. Para Margarida, “o professor é ainda aquele essencial que sem ele eu acho que uma sala de aula vai também ficar meio desconsertada”.

Dentre os princípios de ordem didática, podemos destacar: o aluno com suas experiências como ponto de partida do processo de ensino/aprendizagem; a perspectiva de construção do conhecimento pelo aluno, a partir da mediação do professor; a relação entre o saber do aluno e o conhecimento escolar como possibilidade de ampliação da visão de mundo dos

alunos. Os elementos destacados apontam para uma concepção construtivista de ensino e aprendizagem, pois, segundo essa concepção, “a pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva [...]”. (ZABALA, 1998, p. 90). Quanto à mediação do professor, varia “desde uma posição de intermediário entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar; às vezes, dirigir; outras vezes, propor, comparar”. (ZABALA, 1998, p. 90).

Para Hortência, um princípio de ordem socioafetiva importante, nos processos de ensino e de aprendizagem, é que a “relação professor-aluno precisa ser uma relação de respeito e de comprometimento”. O respeito e o compromisso com os alunos são atitudes primordiais para o seu crescimento cognitivo, afetivo e social. Na escola, compartilham-se experiências e vivências, constroem-se valores, tornando a aprendizagem um compromisso de todos os envolvidos no processo.

A esse respeito, Zabala (1998, p. 92, grifo do autor) afirma que uma das funções dos professores é “estabelecer um ambiente e determinadas relações presididas pelo respeito mútuo e pelo sentimento de confiança, que promovam a *autoestima e o autoconceito*”.

Ao ser questionada a respeito de diferenças entre um professor interdisciplinar e um professor não interdisciplinar, Irene responde que o professor interdisciplinar “deve saber lidar com a diversidade que acontece na sala de aula [...] o professor precisa reconhecer que ele não é mais o sabichão, ele tem que saber que ele é um ser humano”.

O aspecto da diversidade reclamada para o professor interdisciplinar opera no campo da alteridade, cuja tônica seria o colocar-se no lugar do outro e entender-se como um ser que se constitui a partir do outro. O ser humano, nessa perspectiva, é um ser de relação, constituído na e pela relação com o outro. Apoiando-nos em Charlot (2000, p. 53), entendemos que se constituir na relação com o outro é

estar presente nesse outro que muito concretamente lhe permite sobreviver e que também é um homem. Esse outro, por ser a figura do humano, é objeto de desejo [...]. É objeto de amor, pois ele é aquilo que eu preciso; e [...] objeto de ódio,

pois sua existência em si mesma atesta que eu não resumo a totalidade do humano.

Ao trazermos a idéia da necessidade do outro para que o homem possa constituir-se como um ser (CHARLOT, 2000) aproximamo-nos da prática interdisciplinar na sua concepção de que o saber humano é sempre “imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado” (ALVES, 2001, p. 64). Pensamos então, que a prática interdisciplinar tem a incerteza, a provisoriedade do conhecimento e o inacabamento do ser humano como seu atributo. Para Nair o professor interdisciplinar “tem que ser um sujeito ativo, que tenha essa troca, que no momento que você ensine você também aprende”. O professor ativo deve “[...] estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber”. (ALVES, 2001, p. 64).

Irene entende que o professor interdisciplinar deve “levar outros livros para a sala de aula, revistas, jornais”. Nair reforça e acrescenta ao entendimento de Irene a necessidade de o professor interdisciplinar “ter um determinado conhecimento, nem que for assim, uma base nas diversas áreas do conhecimento” e complementa afirmando que o professor “está em uma prática, em uma modalidade que a própria didática dele exige que ele seja, faça, essa ponte entre todos os saberes, todos os conhecimentos, todas as áreas”.

Destacamos três elementos considerados importantes, pelas professoras, para a efetivação da prática interdisciplinar: a diversificação dos recursos didáticos; o conhecimento, por parte dos professores, de outras áreas do conhecimento e a indicação de que o professor deve ser um mediador da relação com os saberes das diferentes áreas do conhecimento.

A prática interdisciplinar concebe uma abordagem didática referenciada em trabalhos com diferentes temas que incitam a busca por enfoques interpretativos distintos. Assim, diferentes materiais informativos permitem tratar os diferentes temas sob diferentes pontos de vista, ampliando a visão de mundo dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor e a professora devem adotar a postura de pesquisadores afirmada por Rosa, pois “teria que conhecer a fundo sua

disciplina, mas precisa conhecer a do outro também, ouvir o outro. Então, para que haja a interdisciplinaridade tem que haver uma troca porque ninguém sabe tudo”. Hortência entende que seja essa a “condição hoje de casar esse conhecimento específico da sua área de atuação com o conhecimento da vivência social desses alunos”.

Surgiu, entre as professoras, um princípio referente à importância da formação inicial e continuada para que os professores possam praticar a interdisciplinaridade. Segundo Hortência, “a formação tem que ser voltada mais para isso, para formar os profissionais para essa metodologia do trabalho [...] a gente tem que estar instigado a trabalhar coletivamente, a trabalhar na linha da interdisciplinaridade”.

Concordamos com esse princípio por entendermos que é no cenário de formação inicial e continuada que se deve pensar a prática interdisciplinar na escola. Um trabalho que envolve o repensar do currículo escolar, atentando para o fato de que “conhecimentos sempre se processam nas/através/com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos, porventura, possam participar”. (FERRAÇO, 2005, p. 32).

Podemos considerar que a reflexão permanente dos professores em serviço representa um requisito importante para o desenvolvimento de suas ações educativas, associando seus conhecimentos à vivência de situações em que o coletivo, o dialogado e o compartilhado socialmente sejam referências para a construção da prática interdisciplinar.

Neste capítulo, buscamos apresentar e discutir a conceitualização docente e os princípios orientadores da prática interdisciplinar e dando continuidade ao nosso intento de compreender os limites e as possibilidades da prática interdisciplinar na escola, trataremos, no próximo capítulo, do modo como as educadoras colocam em prática a interdisciplinaridade, o conjunto de requisitos pessoais para realizar essas práticas, as dificuldades e as possibilidades de tal processo. Trataremos, ainda, das relações interpessoais que são estabelecidas no cotidiano da escola e das estratégias para vivenciá-la, em termos de princípios, das crenças e valores.

5 SENTIDOS SOBRE A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar o modo como as professoras praticam a interdisciplinaridade na escola. Desenvolveremos a análise a partir das características requeridas para a ação docente interdisciplinar; das dificuldades e possibilidades apontadas para praticá-la; das relações interpessoais que são estabelecidas no cotidiano da escola e das estratégias utilizadas, pelas professoras, para vivenciá-la, em termos de princípios, crenças e valores.

Em contato com as professoras, na escola campo de estudo, nos deparamos com a resistência em relação à proposta de Ciclos de Formação Humana (ANEXO 01).²² Em termos gerais, a proposta consiste em reorganizar o tempo da escola, considerando os ritmos de aprendizagem do educando, adequando sua proposta pedagógica às características biológicas e culturais dos alunos e trazendo em seu bojo a indicação do trabalho interdisciplinar na escola. (BAHIA, 2005).

Observamos, de um lado, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista, por meio de sua equipe pedagógica, tentando “convencer” aos professores da rede a aderirem ao trabalho com Ciclos de Formação Humana e, do outro lado, a resistência, por parte das educadoras, motivada por questões de fórum político e ideológico, o que nos foi revelado pela equipe técnica e observado a partir do nosso olhar atento ao comportamento das professoras – falas, gestos, olhares, ao tratar desse assunto.

²² Proposta implantada pela Secretária Municipal de Educação de Vitória da Conquista, BA, conforme consta no item 2.2 A escola, da Metodologia, que trata da caracterização da escola, campo de estudo.

Como a prática interdisciplinar é parte integrante da proposta metodológica do Ciclo de Formação Humana e esta é refutada pelas professoras, estabeleceu-se uma contradição entre o proclamado e o praticado, revelando que a prática interdisciplinar, nessa escola, acontece em meio a tensões, crenças e valores. Essa contradição aguçou ainda mais o nosso propósito de compreender os limites e as possibilidades de praticá-la. Ao acreditamos ser a prática interdisciplinar construída cotidianamente, entendemos que ela comporta condutas subjetivamente pensadas a partir de uma realidade tomada como pretensamente certa pelas professoras. (BERGER; LUCKMANN, 1985). Assim, partimos para a análise dos seus discursos, buscando os sentidos que se constroem nas suas práticas cotidianas.

5.1 Vivenciando o cotidiano da escola

Este item se propõe a analisar as estratégias utilizadas, pelas professoras, para vivenciar o cotidiano da escola, entendendo-o como uma realidade construída, pelos homens, a partir da interpretação que faz da própria realidade e disso resulta em condutas, subjetivamente dotada de sentido. (BERGER; LUCKMAN, 1985). Traremos à tona os sentidos que as professoras constroem sobre o agir pedagógico, a partir de seus conflitos, suas crenças e seus valores. Encontramos, então, entre as professoras, estratégias pessoais/subjetivas e estratégias de caráter pedagógico.

Compreendemos que a realidade do cotidiano é construída em um espaço complexo, cujas relações se estabelecem de forma diversa e múltipla, em um movimento de constituição de subjetividades, saberes, crenças e juízos dos participantes como seres humanos históricos e culturais.

Como estratégia subjetiva, os discursos das professoras estão plenos de sentimentos que demarcam o conflito pessoal nas relações cotidianas na escola, envolvendo elementos de religiosidade, de positividade, de trocas, de interações, de colaborações constitutivas das suas identidades sempre em construção, nas relações com o outro.

Angélica evoca os ensinamentos judaico-cristãos para se sustentar em seus enfrentamentos conflituosos, no cotidiano da escola, afirmando que “lá em

Eclesiástico, em Salomão, ele deixa lá o seguinte, tudo é vaidade, o que você for fazer faça bem”. Ana também acredita que os problemas encontrarão uma ordem a partir de uma força “supra mundo”, ou seja, “eu busco muito o lado espiritual da minha vida para eu poder ver essas situações, tem um versículo do Salmo 46 que eu creio [...] As coisas vão chegar a um lugar determinado”.

Os sentidos de Angélica e Ana apontam para o uso da ética religiosa para enfrentar/amenizar os conflitos/embates de ordem pessoal, pedagógico, político, ideológico, entre outros, na escola. Essa operação no mundo, via religiosidade, envolve “sistematização e racionalização” (WEBER, 1982), pelo fato de propor regras de conduta que podem influenciar, no caso da escola, a esfera intelectual, haja vista a conduta subjetivamente pensada pelas professoras, praticada na escola.

Os sentidos das professoras apontam para a positividade, como outra fonte de conforto diante do conflito nas relações. Para Alice, “a gente tem que procurar trabalhar e ter uma visão do lado positivo da coisa”, traduzindo a capacidade de adaptação e atuação, na escola, dando um sentido de positividade ao trabalho docente. Essas qualidades são importantes para estabelecer um clima motivacional positivo, fundamental para pensar os problemas e conflitos na/da escola de forma colaborativa junto aos seus pares, desde que não se confunda com acomodação.

O agir pedagógico no sentido do trabalho colaborativo a que nos referimos se constitui num desafio constante para os docentes, pois a proposta é de instauração de “uma forma de atividade profissional interativa” (GATHER THULER, 1996 apud PERRENOUD, 2000, p. 83) que não se esgota no alcance de um determinado objetivo, mas como um “um modo de vida e de trabalho”. (PERRENOUD, 2000, p. 83). Esses sentidos estão impregnados na forma de estabelecer relações e interações nos momentos de organização da prática interdisciplinar.

Nessa perspectiva, Irene entende de forma positiva os momentos de enfrentamento no grupo, afirmando que se deve “trocar experiências, conversar, desabafar, colocar suas angústias, um ouvindo o outro, sempre prestando ajuda”. Esse também é o sentimento de Hortência, que aponta para “uma relação de cumplicidade e de confiança muito grande” entre os pares. O compartilhamento, a colaboração e a confiança são elementos importantes

para a resolução de conflitos no plano pessoal e profissional. Estes são aspectos motivadores da socialização, do trabalho em grupo, da criação de laços afetivos, pois afinal de contas a escola é a vida que lá se vive, é entrelaçamento de relações entre pessoas mediadas por suas formas de conceber o mundo e o humano. A escola se estrutura não apenas como uma instituição física abstrata, mas também como um espaço/tempo essencialmente humano, em que pessoas com sentimento, razão, inteligência, emoção interagem e precisam umas das outras para afirmar-se e reafirmar-se como seres humanos.

Os modos de Irene e Hortência vivenciarem o cotidiano da escola evocam o sentido social marcadamente afinado com as contribuições de Auge. (1999). Para esse autor, o sentido é social, são as relações construídas a partir da relação com o sentido do outro. Nesse contexto, o social e o individual se alternam

porque, se o indivíduo adquire sentido na relação, esta não tem sentido sem ele. E inversamente, se a identidade não é apreciada senão no limite de si-mesmo e do outro, este próprio limite é essencialmente cultural. (AUGÉ, 1999, p. 70).

A construção das relações com o outro passa pela capacidade de conviver com o diferente e de reconhecê-lo como sujeito de igual direito num processo sempre em construção/reconstrução, inacabado, funcionando como uma referência para entender a tomada de consciência dos sujeitos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre eles mesmos.

A carga emocional no trabalho docente representa um grande desgaste para muitos professores que sofrem com as incertezas das relações pedagógicas que são estabelecidas na escola. Margarida revela que “às vezes eu fecho os olhos e vejo um emaranhado de problemas na minha frente e é sem solução, dá vontade de chorar, dá vontade de falar a verdade para todo mundo”. Esse dilema se instala em Margarida quando ela se percebe implicada numa determinada situação inerente à rede de interdependência funcional, é o que faz com que a rede se movimente. Igualmente, encontramos em Hortência a afirmação de que “todos os conflitos que a gente tem aqui, de ideias, de

pensamento, de como fazer isso, é sempre no sentido de atingir melhor o professor”.

As estratégias pessoais/subjetivas, das professoras, revelam sentidos que se aproximam da emoção, da subjetividade, do *saberser*. As estratégias de caráter pedagógico revelam sentidos que traduzem a necessidade de estudar e de produzir sentidos sobre os conhecimentos científicos que fundamentam a ação docente, como, por exemplo, Rosa acha “que muita gente anda estudando e isso ajuda muito, está havendo uma busca maior de conhecimento”. Acácia entende que se “o professor ele não estuda, procura entender as mudanças, aceitar algumas, ai fica difícil para ele trabalhar realmente, porque ele quer trabalhar com aquelas crianças de hoje como ele trabalhou como eu fui trabalhada com oito anos, é muito difícil, é quase impossível”.

Rosa e Acácia ressaltam a importância de o professor motivar-se para estudar e, inclusive, compreender sua importância para realizar um bom trabalho junto aos alunos. O ensino, na escola, tem como função social a apropriação e socialização do saber, entendido como produção cultural construída ao longo da história da humanidade. O saber deve servir para a busca de possibilidades de lidar com problemas da realidade socioeconômica, histórica e cultural na qual estamos (os professores e os alunos) imbricados, em termos de relações e funções sociais. O professor e o aluno seriam, no contexto da relação com o saber, elaboradores de teoria e de práticas.

Como processo sistemático e intencional, o ensino exige uma organização que garanta sua efetivação como forma de contribuir para a qualidade da prática pedagógica. Irene considera “que para essa realidade, para se ter sucesso, tem que ter muito planejamento”. Encontramos em Irene o sentido de planejamento de ensino como forma de intervenção organizada, sistemática e intencional na realidade, o que nos remete a pensá-lo na sua relação com o contexto econômico, político, social e cultural mais amplo. Planejar significa a tomada de decisão sobre atividade, estudo, organização, coordenação de ações para a realização de objetivos institucionais e sociais, pois a educação escolar é prática pedagógica e prática social e, como tal, envolve: “a) um projeto de sociedade; b) um projeto de cultura, e; c) um projeto de ser humano. Nesse sentido, podemos afirmar que a educação escolar é a

um só tempo fenômeno social e fenômeno socializador intencional”. (RAYS, 2004, p. 59).

O plano de ensino, como organizador da ação pedagógica intencional que se materializa no ensino na sala de aula, traz em sua natureza a dimensão política, pois

a ação pedagógica escolarizada, quando consciente, não poderá, pois distanciar-se da intenção política do tipo de ser humano que a educação pretende promover, para que não incorra na arbitrariedade pedagógica e política do ato educativo. No entanto, o tipo de cidadão que a escola pretende promover por meio da ação pedagógica estará sempre ligado à concepção que se tenha de sociedade, de educação e da pessoa em desenvolvimento. (RAYS, 2004, p. 51).

À atenção aos aspectos políticos e sociais que envolvem a elaboração do planejamento de ensino é de fundamental importância, pois conforme afirma Cristiane, pode-se “acabar manipulando de certa forma dentro da visão em que a escola acha ou que a sociedade acha que é melhor”. Agregado a esse aspecto o planejamento de ensino deve congrega o coletivo da escola e envolver, além da dimensão política, o trabalho em parceria e a participação das professoras e dos professores, questionando e refletindo acerca das intenções educativas, dos objetivos de ensino, da metodologia e da avaliação. Entender os saberes docentes sobre o cotidiano escolar nos permite pensar nas formas de organização do agir pedagógico e nas estratégias para a concretização da prática interdisciplinar na escola, com vista à emancipação da ação educativa.

5.2 Concretizando a prática interdisciplinar na escola

Este item apresenta e analisa o modo como as professoras colocam em prática a interdisciplinaridade e o conjunto de requisitos pessoais para realizá-la. Com isso, entendemos que mergulhar na construção social da prática interdisciplinar implica interpretar as condutas subjetivamente construídas pelas

professoras a partir dos sentidos que elas atribuem ao seu fazer cotidiano. Entre as estratégias para concretizar a prática interdisciplinar na escola, encontramos: práticas de âmbito coletivo, práticas da equipe pedagógica da escola e da Secretária Municipal de Educação (SMED) e práticas dos professores em desenvolvimento na docência.

As práticas de âmbito coletivo para concretizar a interdisciplinaridade trazem à tona o trabalho em parceria, o planejamento, o trabalho com projeto e a autonomia do professor na escolha dos conteúdos. No que se refere ao trabalho em parceria, Angélica afirma: “nós temos esse potencial de juntar e todo mundo unir força realmente e fazer acontecer de forma bonita”. Cristiane vê que “essa relação é muito boa, eu acho nosso grupo muito unido, a gente tenta buscar, socializar, a gente está sempre disponível”. Para Margarida, “nosso trabalho aqui é muito voltado para a comunidade [...] pediram as escolas para fazer reunião, eles também participam dos seminários”, percebendo a vivência do trabalho com a comunidade como produtivo e como uma referência para a organização das práticas pedagógicas na escola.

Destacamos, nesse trabalho de parceria desenvolvido pelas professoras, alguns aspectos importantes para a efetivação de uma prática interdisciplinar, como: o potencial para realização depende do coletivo da escola; a busca e a socialização do *saberfazer* e a necessidade de inclusão social. De fato, reafirmamos que a interdisciplinaridade ultrapassa a integração de conteúdos (FAZENDA, 1996) e abre perspectivas para a dimensão ética e social do *saberser*. A mudança de postura do professor para se abrir ao outro, em um movimento de alteridade, afirma sua identidade profissional na conjunção de valores e de práticas estabelecidos no coletivo sociocultural da escola que afetam a dinâmica do agir pedagógico qualitativamente.

O planejamento coletivo é um elemento do fazer interdisciplinar que aparece na fala de Cristiane: “nos reunimos na biblioteca, nós discutimos e vemos o que a gente pode fazer” e podemos complementar. Conforme Ana, “esse projeto pensado pela escola, pela coordenação com a participação do professor e tem tido um acompanhamento, eu diria, bom”. Os processos de comunicação têm um papel importante no como fazer a interdisciplinaridade por assumirem “o papel de ação que interliga ‘universos’, criando movimento e interações”. (LIMA, 1999, p. 74, grifo da autora). A fala de Ana traz a

importância do pensar coletivo do projeto pedagógico como expressão metodológica da interdisciplinaridade nesse contexto, elaborado pelos atores/autores sociais da escola e, em sendo expressão do interdisciplinar, reafirma o seu caráter circunscrito e contingente, como expressão do espaço/tempo de organização do cotidiano escolar.

Pensar o projeto pedagógico da escola, numa perspectiva interdisciplinar, é pensá-lo como elemento mobilizador da comunicação e da produção do agir pedagógico entre professores e professoras, coordenação pedagógica, direção, alunos e comunidade, por pressupor parcerias, trocas entre todos os envolvidos, na sua construção, implementação e avaliação. Mas ao lado disso, há que se reconhecer os limites de elaboração de uma proposta dessa natureza, no contexto da escola em estudo, cujos momentos de formação continuada são insuficientes para promover o planejamento coletivo, pois a própria estrutura pedagógica e administrativa da escola é fragmentada em termos de organização do espaço/tempo configurando-se como uma realidade restritiva a prática interdisciplinar.

Como desdobramento, as propostas de trabalho interdisciplinar, nessa escola, acaba por serem construídas, muitas vezes, fora do contexto da escola, distanciando-se do trabalho em parceria e circunscrito, que caracterizam a prática interdisciplinar.

A tensão aparece nos momentos de comunicação entre os pares (professoras e gestores), entretanto como elemento do processo de construção do diálogo estabelecido na produção de sentidos compartilhados e negociados entre embates e consenso. Segundo Cristiane, “a gente briga, se bate, discorda, mas ai a gente acaba chegando num senso comum, acho nosso grupo muito saudável”. O diálogo nesse contexto assume o “desenrolar da conversação na interação face à face”. (FARACO, 2003, p. 59). Contudo, para Bakhtin/Volochinov, o que interessa na conversa face à face é a dinâmica da interação das vozes e não o diálogo em sentido estrito, por isso é possível haver diálogo mesmo quando o indivíduo está sozinho. Desse modo, interessam as refrações sociais, as relações dialógicas/relações de sentidos. (FARACO, 2003).

Na fala de Cristiane, podemos encontrar o embate seguido do consenso

Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente. (FARACO, 2003, p. 67).

Nesse diálogo de vozes que se distanciam e se aproximam nos sentidos que circulam na comunicação, proporcionado pela prática interdisciplinar com base na construção do projeto pedagógico, a autonomia do professor é requerida para decidir/escolher conteúdos e conceitos e articulá-los de acordo com o interesse de todos os envolvidos no processo pedagógico. (alunos, professores e professoras, coordenação pedagógica, direção e comunidade). Esse aspecto nos faz lembrar dos saberes necessários para uma pedagogia da autonomia, dentre eles, a compreensão de que o ato de ensinar transita entre a liberdade e autoridade. (FREIRE, 1996). O equilíbrio entre esses dois elementos está na assunção de que a liberdade precisa conhecer os seus limites e ter autoridade para assumir decisões de forma ética, de modo a assegurar o respeito entre ambas. (FREIRE, 1996).

Na coordenação do Núcleo pedagógico da SMED, Acácia tem como orientação na sua conduta “a firmeza mesmo, de chegar e de fazer, o colega resiste briga, tem conflitos, problemas, mas a coisa acontece”. Consideramos, entretanto, que postura de Acácia não favorece a prática interdisciplinar que, de forma alguma, pode ser exigida autoritariamente, pois, sendo organizada a partir de projetos, de partilha e decisão conjunta, os aspectos que ela aborda como conhecimentos escolares devem ser escolhidos pelas professoras, pelos alunos e alunas, considerando as necessidades de participação e reflexão conjunta com a comunidade, conforme reforçam os sentidos que orientam as falas das professoras Margarida, Cristiane e Angélica, sinalizando para a importância do projeto pedagógico ser pensado pela escola, com a participação de todos.

Observamos que o sentido da tensão entre a forma de perceber e de praticar a interdisciplinaridade pelas professoras e pelas coordenadoras da SMED não se limita à questão de concepção, mas abrange a necessidade de

seguir normatizações oriundas da forma de gestão adotada, nesse caso, pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista.

Afinal, entendemos a escola como uma instituição que funciona no contexto de uma sociedade heterônoma, orientada por regras construídas/definidas, de certa forma, por autores e atores sociais que se situam fora do cotidiano dos que a praticam e sobre isso questionamos: como exercer a autonomia se professores, coordenadores, diretores estão ligados às normas do outro, ligados ao poder explícito do outro, nesse caso, o poder instituído da Secretaria? Dessa forma, a prática interdisciplinar transita entre limites e possibilidades traduzidas pela heteronomia das regras, ao mesmo tempo, pela autonomia do pensar na perspectiva de transformá-las/reconfigurá-las no contexto da prática pedagógica escolar.

A coordenadora Nair afirma para as professoras: “olha, eu fiz em minha sala, olha, eu fiz dessa maneira e foi sucesso”, explicitando o desejo de partilhar o resultado da sua experiência. Entendemos que a tentativa de partilhar alimenta um espaço de interação entre as professoras, uma conduta de troca, e isso é positivo para a prática interdisciplinar.

Temos que considerar até aqui três aspectos fundamentais que marcam a prática interdisciplinar: está sempre por se construir, é circunscrita e envolve a necessidade de mobilizar saberes para compreender e intervir na realidade demandando um trabalho em parceria. No que se refere ao trabalho em parceria, sempre na perspectiva de construção, podemos dizer que a prática interdisciplinar não é prescritiva, não pode ser definida fora do contexto em que ela acontece. Ao lado disso, as bases teóricas podem transcender esse contexto, levando em conta a necessidade constante de reflexão na ação e sobre a ação.

Ao falar sobre o acompanhamento das ações que as professoras têm de executar, Acácia afirma que “é retornar às escolas para ver como o professor, como está o trabalho, fazer este acompanhamento”. O fato de a coordenação acompanhar o trabalho realizado na escola, pelas professoras, é uma ação positiva e se constitui como função do coordenador, pois a prática interdisciplinar deve ser construída em rede.

Acácia, coordenadora da SMED, concorda que deve sugerir “um tema e mostrar para eles que eles podem trabalhar aquele tema dentro das

diversidades, sem precisar dividir”, e, segundo Alice, coordenadora da escola: “novas sugestões que vêm surgindo, também dos próprios professores, a gente vai acrescentando, dentro do projeto”. Diante desses sentidos atribuídos às ações pedagógicas interdisciplinares, localizamos dificuldades em desenvolver uma proposta interdisciplinar elaborada fora do seu contexto de acontecimento, sem a participação ativa dos atores e autores sociais da escola, em que qualquer sugestão será considerada pelo grupo como elemento de discussão e reflexão conjunta no processo de organização da prática interdisciplinar.

As ações da equipe pedagógica da escola e da SMED para concretizar a prática interdisciplinar apontam para: a exigência firme perante os conflitos; a apresentação da própria prática como “modelo” para as professoras; o acompanhamento do trabalho das professoras; a sugestão de temas para os professores, acolhendo outras para acrescentar ao que foi elaborado; a reunião com coordenadores de outras unidades escolares para trocar resultados de experiências; o planejamento junto com os professores; orientando as escolas a trabalharem com projetos.

É evidente que há nessas instâncias – Coordenação SMED, Coordenação da escola, professoras e professores – relações de poder que envolvem os campos dos saberes políticos e ideológicos. Entendemos que a prática interdisciplinar é permeada por relações de poder que se situam, inicialmente, no próprio âmbito da pesquisa e da produção do conhecimento, na organização e transposição didática desse conhecimento no currículo e nas salas de aula, cuja hierarquização entre as áreas do conhecimento é ainda evidente ao observarmos disciplinas em que se atribui maior carga horária e, nesse sentido, adquirem “status” mais elevado entre os professores que as ministram, demonstrando uma força simbólica extraordinária.

O acompanhamento, as sugestões, o mostrar-se como modelo são ações pedagógicas da coordenação SMED para garantir a prática interdisciplinar. Acontece que tais ações envolvem relações de poder conforme explicitamos acima e, nesse sentido, Pombo (2004) afirma que não se trata de eliminar as relações de poder presentes na prática interdisciplinar, mas de aprender e desejar compartilhar o poder.

Rosa afirma: “a gente tenta fazer, através de reuniões com várias unidades escolares, um momento de trocas, a gente leva sugestões”, e

Hortência: “a gente aponta a metodologia do projeto, a metodologia de rede temática”. Conforme Nair, “a escola é orientada a trabalhar com as questões de projetos temáticos”.

Entendemos como positiva a atitude da coordenação da SMED de reunir-se com outras unidades escolares para tentar realizar um trabalho em rede, a cooperação junto às professoras e coordenação da escola. Contudo, alertamos para o respeito e a consideração das especificidades de cada escola, pois, ainda que compartilhem de problemas comuns, as formas de lidar com eles são diferenciadas, pelo fato de os atores sociais serem sujeitos diferentes, com suas histórias e motivações subjetivas construídas em contextos de interdependência funcional.

Segundo Nair, o planejamento junto com os professores nos “momentos de AC’s²³ é um desses momentos em que a escola oferece a condição dessa busca”. Rosa tenta *conversar* “com a coordenação, conhecer algumas turmas e falar com alguns professores”. Irene fala sobre as condições que são criadas pela SMED para favorecer os encontros de planejamento: “e, durante esses encontros, a Secretaria manda monitores de artes para ficar com os meninos durante a reunião [...] a gente faz reflexões, leituras de textos, sugerimos atividades, conversar, ouvir o professor, visitar a escola, ajuda na organização da própria escola”. Alice, coordenadora da escola, organiza o trabalho da seguinte forma: “a gente vai reunir todo o grupo de professores matutino, vespertino e noturno nos diversos segmentos para que surjam as propostas para os novos projetos”. Essas são estratégias que se constroem no fazer interdisciplinar, tendo em vista não haver na escola um momento específico para a discussão e o estudo sistemático, ou seja, momentos de formação continuada essenciais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação.

O planejamento assim organizado aponta na direção de uma prática interdisciplinar por trazer o componente da participação, da necessidade de estudar, de refletir conjuntamente, promovendo formação continuada. Cristiane afirma: “venho fazendo os cursos do que tem que fazer, na área que eu

²³ AC’s significa Atividades Complementares para os professores, cujo objetivo é promover formação continuada.

trabalho, Congressos, os AC´s os PROADS²⁴, pois, para ela, “listar conteúdos pra mim não é planejar, fazer a interdisciplina, [...] é preciso você ir pra casa, estudar, pesquisar”.

Destacamos da fala dessas professoras a mobilização em termos de formação continuada por meio dos estudos e da pesquisa como necessidade para praticar a interdisciplinaridade, pois ela se nos impõe a verticalização do conhecimento para procedê-la.

Outro aspecto que emerge nos sentidos que expressam as professoras sobre a concretização da prática interdisciplinar é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, a partir do trabalho com projeto. Nair afirma que “eu costumo fazer assim com os meus alunos, vamos fazer agora o diário de bordo. [...] É a gente fazer assim um certo apanhado daquilo que a gente conseguiu aprender”.

Vemos na fala de Nair sentidos que sinalizam possibilidades de construirmos na escola e a partir da escola que atuamos propostas de avaliação na perspectiva de promover a aprendizagem do aluno, ressaltando, nesse processo,

[...] a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. (ESTEBAN, 1999, p. 19).

Outro dispositivo para praticar a interdisciplinaridade além do planejamento e do projeto é a utilização do livro didático para articular o tema do projeto aos conteúdos das disciplinas. Angélica nos expõe como o utiliza: “era o dia da mulher, ai eu fui articular como é que eu ia fazer e ao mesmo tempo articular a Matemática, o Português, História, Geografia e tudo isso e ai eu sai pegando os livros, que é um dos recursos que nós temos”. Hortência afirma: “acho mesmo que deveria ser uma coisa mais de atividades bastante integradas”, apontando para a integração de conhecimento, que entendemos ser uma das etapas da prática interdisciplinar.

²⁴ Programa de Aprimoramento Docente (PROADS).

Buscar parceria com pessoas que entendem melhor sobre determinados assuntos é o sentido da estratégia de Cristiane para praticar e concretizar a interdisciplinaridade . Ela sugere “ler, entender o porquê daquilo, às vezes também, conversar com alguém que entende mais, trocar idéias”. A busca da parceria, do saber do outro, numa postura de humildade, de reconhecimento da sua incompletude, é um requisito de uma atitude que se pretenda interdisciplinar.

Procurar envolver a família dos alunos nas atividades escolares e integrar, a partir de um tema como “A casa”, as diferentes áreas do conhecimento é uma estratégia de concretização da prática interdisciplinar por Margarida.

Porque a gente conseguiu desenvolver esse trabalho, a gente trabalhou em História com a família, o tema começou com História, daí em Português a gente trabalhou com textos ai a gente mandou atividades para casa, a gente convidou uma pessoa da família de preferência pai e mãe se não pudesse poderia vim falar [...] sobre a “A casa” ai em Geografia eu trabalhei com a casa, com divisórias da casa, com os cômodos, agora passei para bairro agora estou trabalhando mudanças no bairro; casa em História eu não consegui fazer essa interdisciplinaridade porque História eu já estou acompanhando um projeto e o projeto fala do Eu então, não tinha como trabalhar o Eu ainda em casa, depois é que eu vou tentar conciliar A casa com o Eu porque por enquanto eu estou trabalhando o Eu: como Eu nasci, como minha mãe me criou aquelas coisinhas todas voltadas para o aluno certidão de nascimento para depois entrar nele como morador da casa..

Esse trecho, embora um tanto longo, da fala de Margarida foi colocado na íntegra propositadamente, porque entendemos ser uma boa exemplificação do sentido atribuído à interdisciplinaridade praticada na escola campo de estudo.

Pontuamos, desse trecho, cinco sentidos. O primeiro refere-se à interdisciplinaridade entendida como integração. Fazenda (1996) faz uma crítica a essa forma de ação interdisciplinar, pois para ela significa reduzi-la a um programa de estudos, sem comprometimento com a transformação da realidade.

O segundo traz a interdisciplinaridade como integração entre as disciplinas e contextualização, envolvendo a participação da família dos alunos. Nesse ponto, ressaltamos essa possibilidade que o pensar interdisciplinar aponta de não apenas integrar conteúdos, mas também de integrar relações e de ampliar a visão de mundo e de conhecimento sobre o mundo que orientam o pensamento dos alunos.

O terceiro sentido do interdisciplinar encontra-se no tratamento do tema “A casa”, em Geografia, que poderia ter sido mais explorado por meio de estudos, pesquisa e aprofundamento do tema numa perspectiva mais social e política, como requer uma prática interdisciplinar. (DEMO, 1997).

O quarto sentido observado da fala de Margarida foi a percepção de que a professora, por não encontrar uma relação imediata entre o tema “Casa” e a disciplina História, desistiu de fazer a integração e, nesse caso, é preciso atentar para o fato de que a horizontalização do saber exige sua respectiva verticalização, seu aprofundamento.

O quinto e último sentido revelado na fala de Margarida é que os temas/assuntos/conteúdos ainda estão sendo trabalhados de forma fragmentada, pois se está trabalhando um determinado assunto em um projeto, o mesmo assunto não pode ser explorado em outro projeto.

Ana usa a seguinte estratégia na prática interdisciplinar: “Tudo aquilo que o texto pode oferecer em termos de disciplina acaba explorando e jogando na vida prática”. A exploração dos textos na sala de aula, relacionando-o com a vida, é uma importante estratégia do pensamento na direção de uma prática interdisciplinar.

Os sentidos oriundos das estratégias utilizadas, pelas professoras, para concretizar a prática interdisciplinar na escola apontaram para o uso de crenças no campo religioso, abertura para o outro, na perspectiva do acolhimento dos problemas pessoais e coletivos. Ao lado disso, revelaram ser o estudo, o trabalho e o planejamento em parceria a tônica do trabalho interdisciplinar que desenvolvem.

O sentido das estratégias utilizadas pelas professoras para praticar a interdisciplinaridade expressam a dimensão humana e a dimensão pedagógica da prática interdisciplinar. A dimensão humana aponta para crenças, valores e atitudes presentes na ação social dotada de sentido. A dimensão pedagógica

revela uma preocupação com os saberes curriculares. Também podemos indicar que as práticas interdisciplinares, por meio de projeto temático, do uso diversificado do livro didático, se constituem em saberes experienciais que se vão construindo no cotidiano dessa escola, a partir da mescla entre crenças, valores, atitudes e os saberes curriculares, pois não podemos garantir *a priori* o que as professoras conhecem sobre os saberes a ensinar, a crença de que a prática interdisciplinar é importante e necessária e a promoção do trabalho em parceria/colaborativo entre alunos, professores, comunidade, coordenação e direção, aspectos fundamentais para a efetivação dessa prática.

5.3. Limites e possibilidades da prática interdisciplinar

A escola contemporânea convive com um progresso cada vez maior das ciências e sua conseqüente especialização, bem como com uma quantidade de informações que a professora tem de administrar na sua tarefa como mediadora do conhecimento. “Ela tem cada vez mais coisas para ensinar; conhecimentos cada vez mais especializados, desintegrados e dispersos, mais afastados da experiência imediata e, portanto, mais distantes dos alunos”. (POMBO, 2004, p. 116).

Diante disso, escola/professores se veem defasados seus conhecimentos e na forma de operacionalizá-los, apelando à interdisciplinaridade como forma de atender

[...] ao desejo de uma prática de ensino que aponte no sentido da articulação e do cruzamento dos saberes disciplinares, que suscite a confluência de perspectivas para o estudo de problemas concretos, [...], que possibilite alguma economia de esforços e até mesmo uma melhor *gestão de recursos*, por exemplo, no que diz respeito ao controle de repetições fastidiosas, à análise de dados, à utilização de instrumentos, [...], permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional de um ensino. (POMBO, 2004, p. 118, grifo da autora).

Vemos, então, que a interdisciplinaridade surge em função da necessidade de a escola ajustar-se a novas formas de ensinar um conhecimento cada vez mais alargado, fragmentado “como uma tentativa de resposta à necessidade atual de reestruturação das instituições científicas e escolares face às determinações históricas, civilizacionais e epistemológicas que caracterizam o estado atual dos saberes”. (POMBO, 2004, p. 124).

Na busca de novas formas de construir o conhecimento, os professores promovem diversas modalidades de ensino interdisciplinar fundadas em diferentes representações sobre o termo. Assim, nos deparamos com representações sobre o termo interdisciplinaridade conforme estudos realizados por Crusoé (2003) e com a suposição de que, em função disso, teríamos múltiplas práticas interdisciplinares. Concordamos com Pombo (2004, p. 105) que a “interdisciplinaridade existe, sobretudo como um conjunto de práticas que engedram os seus próprios duplos conceituais”.

Pensando assim, podemos confirmar/afirmar a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade como sendo os primeiros momentos de relações interdisciplinares na escola, criadas a partir das dificuldades que os professores apresentam para praticar a interdisciplinaridade. Essas dificuldades se inserem no campo a) da incerteza teórica sobre o seu significado, fazendo com que muitas pessoas o pronunciem sem terem uma definição clara; b) da falta de familiarização com a interdisciplinaridade na escola e c) das concepções diferenciadas sobre o significado do termo entre os profissionais, os pesquisadores nas universidades, o governo e a indústria literária, provocando a dispersão do discurso interdisciplinar. (KLEIN, 1999).

Foram apontadas, pelas professoras, algumas dificuldades em praticar a interdisciplinaridade. Para Margarida, “falta principalmente uma relação de teóricos que fale do tema para a gente poder pesquisar [...] Em matéria de dificuldade é justamente essa eu acho que me faltam leituras e esse suporte”. Angélica afirma: “por mais que a gente estude não dominamos realmente o que é realmente a interdisciplinaridade”.

O sentido das dificuldades apontadas por Margarida e Angélica explica, em certa acepção, a falta de consenso, apontada por Klein (1999), em torno do termo interdisciplinaridade e a dificuldade de identificação de uma prática pedagógica interdisciplinar (POMBO, 2004). A palavra interdisciplinaridade

confunde-se, nos discursos dos professores, com os termos multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, que são também conceitos afins porque apontam para a integração de saberes e têm a disciplinaridade como ponto de partida.

Pombo defende que há um ponto de convergência na prática de ensino que pretende estabelecer relação entre os saberes nos níveis pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

[...] os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, enquanto conceitos caracterizadores de diversificadas práticas de ensino devem ser entendidos como momentos de um mesmo contínuo: o processo progressivo de integração de disciplinas (ou ensino integrado), isto é, de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas. (POMBO, 1993, p. 11).

O fato de existir esse ponto de convergência entre os termos, na prática, talvez explique o fato de alguns professores terem dificuldades em conceituar, o que vem a ser interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, considerando suas especificidades teóricas e as bases epistemológicas dessa diferenciação.

Podemos nos arriscar a pensar que a prática interdisciplinar assume um caráter “espontâneo” na escola de ensino fundamental, via *dispersão* em torno da definição do termo interdisciplinaridade, e, junto com isso, a emergência de se pensar numa pedagogia da interdisciplinaridade não como um conjunto de passos a serem seguidos pelos professores, mas como uma iniciativa para traçar possibilidades de um ensino menos fragmentado, mais humanizado e preocupado com as questões socioculturais. Para tal, é necessário um desenho curricular que favoreça a organização dos saberes em rede e o redimensionamento da escola no que se refere a um projeto de formação continuada permanente envolvendo a organização do tempo/espço escolar que favoreça o trabalho coletivo.

Rosa afirma que “falta mesmo estudo, ampliar a visão de mundo” e acreditamos que esses sejam requisitos para sistematização de um programa

pedagógico interdisciplinar. Ao lado disso, Hortência nos coloca que “quando não se tem o trabalho coletivo de planejamento [...], a gente não dá conta do sujeito-aluno na sua totalidade, e a gente vê aquele aluno apenas como Matemática, como Português”. A falta de trabalho coletivo reflete-se numa fragmentação do saber pelo professor e pelo aluno.

A ausência de estudo e de planejamento podem resultar numa prática espontaneísta, interdisciplinar ou não, pois o ato educativo é intencional, exige organização do espaço/tempo escolar e domínio dos saberes disciplinares, procedimentais, didático-pedagógicos. Entendemos que esses aspectos estão relacionados com a descontinuidade da organização do trabalho pedagógico na escola no que se refere à segmentação temporal, espacial e curricular. (POMBO, 2004, p. 107).

Cristiane afirma que “tem assuntos que você não procura fazer esse trabalho às vezes por não dar. [...], esse trabalho a gente teria que está fazendo o planejamento dele no coletivo com pessoas que entendessem das áreas, essa interdisciplina”. Alice entende que a “matemática é a área que a gente encontra maior dificuldade para fazer essa interligação”. O sentido das dificuldades apontadas por Cristiane a Alice referem-se à necessidade de domínio de saberes disciplinares, que se faz sentir no momento de integração/relação entre conteúdos.

Diante disso, entendemos que é possível e necessário estabelecermos relações entre todas as áreas do conhecimento na organização do currículo escolar. Para tanto, é preciso conhecer o objeto de estudo de cada área do conhecimento para poder articulá-lo, dando sentido às aprendizagens dos alunos. O professor que atua nos 1º e 2º ciclos, com formação em magistério e/ou em Pedagogia Licenciatura, tem como requisito da profissão o domínio do objeto de estudo de cada área do conhecimento, como forma de saber mediar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno. Para ensinar de forma interdisciplinar, o professor precisa dominar não somente os conceitos científicos das áreas de estudo, mas também os procedimentos, habilidades, valores e atitudes que formem alunos críticos, criativos e sensíveis às questões do espaço/tempo em que vivem.

Partilhamos e reforçamos a ideia de que o currículo interdisciplinar praticado na escola assume diferentes formas no cotidiano do exercício da

docência, anunciando-se, sobretudo, como uma prática circunscrita e atrelada ao contexto em que ela se desenvolve, por concebermos que a prática docente, interdisciplinar ou não,

[...] não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula [...] os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2005, p. 44-45).

Assim, a prática interdisciplinar é um processo de construção em que, segundo Alice, “o professor ele tem que ser o eterno pesquisador, ele tem sempre que está em busca de novos conhecimentos [...] de novas estratégias, metodologias [...] porque é uma proposta de trabalho que exige muito [...] porque não vem nada pronto interdisciplinar, é ele que tem que construir, isso é uma construção”. Corrobora com esse pensamento a professora Ana, pois para ela o professor “precisa ser estudante e pesquisador para ser interdisciplinar porque sem esses requisitos fica difícil”. A professora Margarida enfatiza que “primeiro a busca, depois a leitura” e a professora Irene entende que esse trabalho envolve “uma postura mais aberta, vontade de busca”.

Alice se apresenta como uma pessoa que adora “ler literatura, mas leio de tudo, leio muita revista, eu tenho assinatura de várias revistas e gosto também de assistir muito filme [...]. A parte econômica me chama a atenção às vezes, a parte social, a parte política assim, eu gosto muito de ver”. Com isso, ela reafirma como condição de ser professor interdisciplinar a necessidade de ser professor pesquisador de sua prática e de seus saberes.

Em busca dos *usos e táticas* das praticantes da interdisciplinaridade, encontramos em Acácia o seguinte depoimento:

Eu particularmente... não tem como mais você trabalhar sem interdisciplinaridade. E eu tenho pensado muito em interdisciplinaridade, principalmente, quando se trata dos

alunos do ciclo, que você vai trabalhar com alunos tão diferentes em nível de conhecimento. E eu sempre falo com os professores é impossível não trabalhar a interdisciplinaridade porque as coisas hoje estão tão interligadas e é muito difícil dividir.

Na fala de Acácia, identificamos o sentido da importância de praticar a interdisciplinaridade a partir do seu contexto de atuação, a escola, apontando a interdisciplinaridade como possibilidade de trabalhar os diferentes níveis do conhecimento dos alunos. A esse respeito, temos de considerar:

O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular [...]. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos [...]. (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Ainda a respeito da interdisciplinaridade, Nair afirma ser “importantíssimo porque a própria vida é uma interdisciplinaridade” e Angélica acha “extremamente importante a gente não é só português, só matemática, o mundo moderno ele está, nossas crianças contemporâneas, elas são crianças antenadas, muitas vezes a gente está falando uma coisa para ela e ela já está sabendo tantas e tantas relações”.

Assumimos, então, junto com as professoras, o sentido de que a interdisciplinaridade, ao situar-se entre algo que queremos/temos de fazer e algo que acontece independentemente da nossa vontade, apresenta-se como uma proposta que está sempre em processo de construção pelos autores e atores sociais que se propõem a trabalhar nessa perspectiva.

Um aspecto importante nos chama a atenção nesses depoimentos: o sentido que a prática interdisciplinar antecede a escola, extrapola o currículo tradicional e coloca a criança/o aluno como “portador” de estratégias cognitivas capazes de estabelecer relações entre o conhecimento escolar e a vida. Pressupõe a amplitude que o conhecimento escolar e não escolar pode alcançar a partir dessas relações. Nesse sentido, a prática do currículo interdisciplinar não somente amplia a visão de conhecimento de mundo do aluno, como também a do professor para além das fronteiras disciplinares,

contribuindo para uma atuação de forma mais crítica, interativa, enfim, mais autônoma e competente na escola. Para Fazenda (1998, p.14),

[...] a aquisição de uma formação interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas também na intensidade das buscas que empreendemos quando nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência.

Podemos inferir que o currículo interdisciplinar, na escola, é uma *aspiração* das professoras e surge no contexto e pelo contexto da sua prática vivencial e profissional. Tal *aspiração*, também, pode traduzir-se como uma forma de resistência dos professores a algumas dicotomias existentes na escola, tais como: teoria/prática, especialistas/generalistas, reprodução/questionamento do conhecimento e, nesse sentido, a interdisciplinaridade reclama

[...] uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. É uma atitude coerente, que supõe uma postura única frente aos fatos, é na opinião crítica do outro que se fundamenta a opinião particular. Somente na intersubjetividade, num regime de co-propriedade, de interação, é possível o diálogo, única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Assim sendo, pressupõe uma atitude engajada, um comprometimento pessoal. (FAZENDA, 1996, p. 8).

Nesse contexto, o diálogo apontado como condição de possibilidade da interdisciplinaridade exige toda uma educação por parte das professoras envolvidas para não estabelecer aproximações superficiais entre as áreas do conhecimento entusiasmadas pela busca de uma linguagem comum. A aproximação que se procura, a partir do diálogo, “implica confronto dos pontos de vista para que as diversas interpretações possam interpenetrar-se com vistas a uma melhor compreensão do objeto a ser estudado”. (JAPIASSU, 1976, p. 92). Nesse sentido, o confronto é enriquecedor e formador, na medida

em que mobiliza processos cognitivos e psicossociais de produção de sentidos e significados compartilhados e construídos nas interações sociais na escola.

Apesar de o professor reconhecer a importância da interdisciplinaridade, desejar praticá-la e vislumbrar seu potencial/possibilidades de transformação da escola, ele

[...] está entregue a si próprio, colocado face a algo de que não conhece antecipadamente senão os contornos, algo que reclama sua iniciativa e imaginação, que mobiliza as suas capacidades inventivas, que exige empenhamento, criatividade, capacidade crítica. Algo, portanto, que poderá estar na raiz de uma vitória do corpo docente sobre si próprio, de uma afirmação da sua vontade de transformação positiva da escola. (POMBO, 2004, p. 110-111).

E, nesse sentido, a realização da prática interdisciplinar envolve obstáculos, no campo da pesquisa, identificados por Japiassu (1976, p. 93, grifo do autor) como sendo

[...] a *resistência* dos especialistas à integração das disciplinas; a *inércia* que consiste na valorização da especialização por parte das instituições de ensino; a *pedagogia* baseada na descrição e/ou análise objetiva dos fatos e o *não questionamento* das relações entre as ciências humanas e as ciências naturais.

Transpondo esses obstáculos para o ambiente escolar, observamos que, somadas à *resistência* dos especialistas em integrar sua disciplina com outras, inclusive porque as bases epistemológicas são fragmentadas, numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento, existem as tensões no campo político/ideológico, justamente quando as diretrizes da prática interdisciplinar partem da separação entre quem pensa e quem executa. Nesse cenário, surge a falta de crença, uma tensão, por parte das professoras, nos sujeitos que pensam a proposta (Coordenação pedagógica da SMED) e nos parece que a própria interdisciplinaridade opõe-se a padrões de planificação que separam o saber e o fazer.

Vejam os depoimentos que revelam essa passagem. Angélica assumiu a seguinte postura: “eu ultimamente tenho me isolado porque às vezes você fala gente, e nesse momento sendo extremamente sincera eu não concordo com a proposta pedagógica”. Ana tem “críticas com relação a essa questão Secretaria de Educação, escola, professor, equipe pedagógica [...] relação equipe pedagógica e professor ela não é boa não [...] eu não percebo esse olhar da Secretaria de Educação sobre as salas de aula não [...] hoje eu vejo a equipe pedagógica hoje assim muito distante do professor” e Cristiane acha que a Coordenação da SMED com relação às suas necessidades “não atende não e, outra coisa, não vejo muita ajuda não”.

Nessa escola, o sentido da tensão não se restringe à relação entre coordenação/professoras, ela também se instala entre as professoras. Para Angélica acontece o seguinte, “eu tenho colegas que têm vinte anos de sala de aula e não é pelo fato de não ter passado pela universidade, de está buscando e estudando que ele não possa me ensinar [...] uma relação difícil, tanto na área da coordenação porque eu já atuei, tanto na área da relação professor para com o professor”. Rosa afirma que “não aproveitam tudo que poderiam e não tem uma abertura que poderiam ter entre eles. [...] tem colegas que, infelizmente, não estão abertos para perceber e para pedir ajuda para o colega”. Acácia traz o elemento competitivo entre a classe de professoras: “até parece que você ganha mais que todo mundo porque você procura fazer um trabalho diferente”.

Percebemos nas falas de algumas professoras da escola que os sentidos atribuídos à relação interpessoal não são harmoniosos, ao contrário, comportam tensões e contradições entre as projeções pessoais e as exigências sociais. (ELIAS, 1994). Em muitas falas das professoras a respeito das dificuldades na relação com o outro para trabalhar de forma interdisciplinar na escola, tensões foram reveladas com uma carga afetiva muito grande. A tensão se revelou a partir de conflitos entre a falta de crença por parte das professoras em propostas advindas da Secretaria Municipal de Educação (BAHIA, 2006, 2007) e a necessidade de executá-la, o que, para nós, reflete na materialização da prática pedagógica interdisciplinar na escola. A partir dessa tensão, instalou-se um abismo entre as pessoas implicadas, o que pensamos ser um dos limites para realização da prática interdisciplinar nesse contexto.

Pombo (2004, p. 107), também, aponta como obstáculo a natureza disciplinar do conhecimento veiculado na escola, fruto das *delimitações disciplinares que atravessam o tecido científico*, o que tem a ver com a valorização da especialização por parte das instituições de ensino apontada por Japiassu (1976). Tal obstáculo é alimentado pelos modelos de formação inicial e continuada, em sua maioria, baseados na disciplinarização do conhecimento e numa *pedagogia* descritiva e analítica dos fatos.

De acordo com Margarida, “eu não tive essa formação, eu tive alguns acertos, mas também as pessoas que passaram para a gente a interdisciplinaridade passaram o texto mandou estudar, mandou ler sublinhar o que a gente tinha dúvida depois discutiu e ficou por aí”. Ana concebe como “complicado, porque a gente veio de uma escola tradicional, com princípios tradicionais, eu fui educada dentro dessa escola e que também comecei a trabalhar dentro dessa escola”. Hortência enxerga a formação como fragmentada, na qual as disciplinas cada uma dá conta da sua abordagem: “eu sou professora de Língua Portuguesa, então, eu vou trabalhar só os conteúdos de Língua Portuguesa, os de Matemática vão trabalhar Matemática e, a gente vê que isso, é um prejuízo muito grande aí em relação à questão da formação do professor”. Irene entende que “fomos educados numa escola tradicional”.

Percebemos, a partir dos sentidos das professoras sobre a formação, a disciplinarização e a pedagogia descritivo-analítica, ainda presente nos modelos de formação inicial e continuada, como dificuldades/limites de ordem teórico-metodológica para o desenvolvimento da prática interdisciplinar.

No que se refere às contribuições que o planejamento coletivo numa perspectiva interdisciplinar pode oferecer, Nair “vê como um momento onde você pode encontrar com o colega e partilhar com eles o sucesso e angústias, você prepara uma determinada atividade pensando que vai atingir seus alunos, já o colega faz a mesma atividade e atinge os alunos, então, é um momento de aprendizado e estudo”.

Para Hortência, o trabalho coletivo oferece “condição de desenvolver melhor ainda (a prática de sala de aula). As possibilidades eu acho que está muito ligada ao resultado que se tem deste trabalho coletivo”. Acácia percebe que “os poucos professores que aproveitam aquele tempo ao máximo fazem

um trabalho melhor, um trabalho interdisciplinar, e tem resultados melhores na escola”.

Acompanhando a fala das entrevistadas sobre a possibilidade de realização de um trabalho melhor a partir do fazer coletivo na escola, reconhecemos ser esse um importante momento de formação continuada para as professoras, pois

[...] pensamos ser imprescindível pensar e discutir sobre o currículo e a formação continuada de professores não a partir da perspectiva da prescrição, mas a partir do que é de fato realizado nas salas de aula. (FERRAÇO, 2005, p. 32).

Japiassu chama a atenção para o fato de que a demanda pelo método interdisciplinar não se restringe à necessidade de uma formação profissional que venha responder a questões postas por uma realidade marcadamente global e multidimensional. Ao lado dessa demanda, coexistem outras tantas ligadas aos fundamentos para a criação de novas disciplinas científicas, às reivindicações estudantis contra a fragmentação do saber na universidade e à demanda social, fazendo com que as universidades proponham temáticas de estudo que não se encerrem na estreiteza disciplinar. (JAPIASSU, 1976, p. 53-54).

No caso da prática de ensino interdisciplinar, na escola, as professoras entrevistadas, também, entendem a escola como uma realidade complexa e que, portanto, reclama um olhar interdisciplinar.

Sobre isso, Irene diz: “acho muito importante porque não cabe mais nos dias de hoje trabalhar as coisas separadamente”. Ana acha “importante e essencial inclusive, porque é uma forma de você conseguir descobrir o pano de fundo de uma determinada situação [...] a gente consegue um aluno mais crítico, a gente consegue um aluno crítico, diria até mais politizado quando a gente faz esse trabalho”.

Ao procurarem praticar a interdisciplinaridade por reconhecerem a sua importância, as professoras encontram possibilidades que se inserem tanto no âmbito das relações cognitivas quanto no âmbito das atitudes. Hortência se posiciona assim: “não vou dizer que dá menos trabalho não, mas o resultado

para o aluno é melhor [...] As aulas ficam mais dinâmicas e isso já é uma possibilidade mais prazerosa e tira o foco da sala de aula, das quatro paredes”. Cristiane acha “que possibilita o avanço da aprendizagem”. Rosa sabe que “a interdisciplinaridade vai facilitar nossa aprendizagem como um todo porque o conhecimento é um todo”.

Por outro lado, há limites concretos para a realização da prática interdisciplinar. Alice aponta: “os nossos limites fica em cima da parte material, recursos”. Margarida afirma a falta de “suporte, acompanhamento, parcerias que nós não temos e espaço para planejamentos: são 2 horas só para elaborar os roteiros da semana toda, as atividades e as vezes ainda os informes, as vezes a direção pega 20 minutos 15 e tem temas que ela precisa discutir porque a gente precisa dar opinião também”.

Cristiane, a respeito do tempo para desenvolver os projetos temáticos, faz a ressalva de que “nesse projeto você vai trabalhando, não consegue trabalhar no determinado tempo dele e, depois, acaba parando aquilo ali e passando para um projeto sem amarrar, sem fechar”. Angélica percebe que “a vida do educador não favorece muito buscar, não favorece ele sentar em frente a um computador e navegar na internet e ver que ele tem milhões de meios para trabalhar aquilo”. Dois sentidos foram revelados por Cristiane e Angélica a respeito dos limites da prática interdisciplinar: a precarização da prática docente via falta de condições de trabalho e a falta entendimento do que vem a ser o trabalho com projeto que envolve uma sistematização e uma organização que deve privilegiar o tempo de iniciar e de finalizar as temáticas.

A concretização da prática interdisciplinar é mediada por relações de poder e relações entre as práticas que circulam na escola e na sala de aula. Os limites apresentados pelas professoras, para se praticar a interdisciplinaridade, se situam no campo teórico, no que se refere à incerteza teórica sobre o termo e o não acesso aos teóricos que discutem a questão. Aparecem limites no campo da organização do trabalho pedagógico que não preveem espaço de trabalho coletivo entre professores das diferentes áreas do conhecimento.

Possibilidades proporcionadas pela prática interdisciplinar foram apontadas pelas professoras. Em princípio, elas asseguram a sua importância para ampliar a visão de mundo do professor e do aluno. Reconhecem o seu potencial de formação continuada, por incentivar a busca por novos

conhecimentos, novas aprendizagens para o aluno e os professores. Qualifica melhor o professor para atuar junto às dificuldades do aluno de forma mais competente e crítica.

É nesse cenário de possibilidades e limites que se deve pensar o trabalho interdisciplinar. Um trabalho que envolve o repensar do currículo, atentando para as questões da natureza disciplinar do conhecimento e para as relações de poder que se estabelecem nesse campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos analisar limites e possibilidades da prática interdisciplinar, a partir dos sentidos atribuídos, pelas professoras. A questão central do nosso estudo é: “que limites e possibilidades de efetivação da prática pedagógica interdisciplinar são revelados a partir dos sentidos que os professores atribuem a essa prática?”. Defendemos a tese de que a prática pedagógica interdisciplinar na escola não é prescritiva, mas circunscrita a um determinado espaço/tempo do ato educativo. Nesse sentido, a compreensão dos seus limites e possibilidades envolve o desvelamento dos sentidos que os educadores atribuem, no seu contexto, a essa prática.

Para a realização desse estudo, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa/interpretativa construída a partir de elementos da metodologia da entrevista compreensiva (SILVA, 2006) e da análise de conteúdo. (AMADO, 2009, 2000). Essa abordagem nos permitiu construir uma configuração da prática pedagógica interdisciplinar, desenvolvida no contexto de uma escola municipal de Vitória da Conquista, BA, a partir do diálogo entre o campo empírico, a pesquisadora e os autores ligados à área da Sociologia, da Antropologia, da Linguagem, da Pedagogia, da Interdisciplinaridade.

Não era nossa pretensão que este se configurasse como um trabalho interdisciplinar e sim um trabalho sobre a prática interdisciplinar, mas, durante a sua tessitura em tríade empiria/teoria/autoria, abriu-se em diversos e diferentes flancos e isso permitiu o diálogo, sempre cuidadoso e atento ao lugar de onde falávamos, que é o lugar de pedagoga e pesquisadora da área de Educação. Desse lugar, vislumbramos possibilidades de construir, com essa pesquisa, um saber na área de Pedagogia que possa ampliar o conhecimento nessa mesma área, recorrendo a múltiplos olhares e contributos de diversas disciplinas.

Entendemos, com esse trabalho, que a prática interdisciplinar pode e deve ser olhada perspectivada na relação entre saberes e fazeres.

Ao penetrarmos na rede discursiva formada pelo conjunto de professoras em busca de regularidades e de conexões entre os sentidos atribuídos, pelas professoras, encontramos indícios da ambivalência de sentidos por serem marcados pelo lugar de onde os sujeitos falam. Assim, encontramos, de um lado, regularidades de sentidos do tornar-se professora referente à influência da professora e da família na escolha profissional e podemos estabelecer conexões entre tais influências e os sentidos que denotam o gosto pela educação, as projeções e inclinações pessoais. De outro, regularidades e conexões de sentidos aparecem marcadas pelo contexto social e econômico mais amplo sinalizadas pela conquista de melhores salários, pela falta de opção e pelo *status* social.

Considerando os contextos formativos do magistério e da universidade percebemos que os sentidos se enriquecem, se atravessam e se entrecortam, revelando conexões que vão sendo construídas ao longo da formação. No magistério, a formação faz emergir a necessidade maior da teoria e na universidade, é possível suprir essa necessidade, pois amplia o olhar sobre o processo educativo, promove mudanças para entender o currículo de forma mais ampla.

O magistério favorece a apreensão da dimensão técnica do ato de ensinar e a universidade promove a melhoria da atuação profissional, ajuda a entender os problemas do aluno, promove a aprendizagem da relação teoria e prática, promove a aprendizagem da sistematização do conhecimento, ensina a atuar politicamente, possibilita aos alunos acreditar na sua capacidade para enfrentar desafios.

Nas experiências de aula como formativas, as professoras aprendem o controle e a dosagem da impulsividade e tornam-se pessoas melhores, vencendo a timidez e aprendendo a ouvir outro. Compreendem que na busca da necessidade do aluno também se aprende criando vínculos afetivos e conscientizam-se de que o poder em sala de aula representa a autoridade conquistada por meio de um trabalho de qualidade.

A experiência formativa na coordenação promoveu a ampliação do olhar sobre o funcionamento da escola como um todo, compreendendo o papel de

cada instância e a dinâmica do sistema educacional, a necessidade de autoavaliar-se, a revisão da prática de sala de aula, a maturidade para dialogar com os colegas e colocar-se no lugar do que está na função de professor. O Sindicato, em termos de experiência formativa, trouxe a necessidade de estudar e lutar pela educação, aliada à luta por melhores salários, se constituindo em um espaço de aprendizagem e de participação coletiva dos professores.

Considerando a experiência formativa das professoras, entendemos que elas se formaram e se formam no contexto de uma prática contraditória, pois de um lado o modelo de formação é verticalizado e do outro, a necessidade de praticar a interdisciplinaridade. Os sentidos revelados pelas professoras nos fazem pensar a relação entre o processo formativo e a prática interdisciplinar trazendo à tona a necessidade de uma formação que promova o diálogo, a alteridade, a formação do sujeito na relação com o outro, a ampliação de conhecimentos de forma autônoma, a atuação política já que a interdisciplinaridade pressupõe transformação da realidade e a adoção de um modelo de formação em rede.

Sobre o conceito de Educação, encontramos sentidos que estão engendrados em rede de regularidades e conexões. A educação com sentido de crescimento/desenvolvimento do ser humano, de experiência adquirida na trajetória de vida nos permite estabelecer conexão com a preocupação de Japiassu (1976) no que se refere ao objetivo da interdisciplinaridade que consiste em pensar sobre as significações humanas do conhecimento, recolocando o homem e sua vinculação com o mundo em que vive no centro das discussões e como horizonte de suas descobertas.

A educação considerada como formação de conceitos para pensar a vida e como instrumento formativo numa perspectiva de transformação, apresenta como regularidade e conexão de sentido o pensar a educação conectada com a vida e com isso a possibilidade de transformação da realidade. Podemos ainda, estabelecer conexão de sentido com a interdisciplinaridade cuja preocupação vai além da integração de conteúdos e proclama a transformação social.

A escola vista, pelas professoras, como espaço plural, de possibilidade de construir saberes com o aluno, de auxiliar da educação, de reestruturação

do aluno, de aprendizado formal. O conhecimento escolar é apontado como currículo oficial e sua relação com o conhecimento do aluno. Tais sentidos trazem como regularidade a preocupação com a singularidade do aluno e sua aprendizagem formal.

O fato de o currículo ser visto, pelas professoras, como instrumento arbitrário, elitizado e fora da realidade do aluno revela duplicidade de sentido com relação ao sentido de educação conectada com a vida, de escola como espaço de construção de saberes com o aluno, de conhecimento escolar e sua relação com o saber do aluno, o que pode ser indicativo de bloqueio para a prática interdisciplinar, pois essa pressupõe a tessitura do currículo em rede incorporando aspectos culturais e experienciais na perspectiva de criação/recriação de saberes e práticas. Entendemos como Olga Pombo (2004), que a interdisciplinaridade traz em seu bojo a necessidade de o pesquisador desenvolver relações cognitivas, cujo olhar transversal se volte para a compreensão e explicação de uma realidade complexa, e relações de cooperação, parceria, escuta e vontade de aprender com o outro, abertura ao diálogo o que envolve o reconhecimento das relações de poder ali presente concebendo a sua partilha.

O conceito de interdisciplinaridade apresenta como regularidade o sentido de relação. Relação entre saberes e entre saberes e a realidade. Conexões entre tais relações e a prática interdisciplinar situam-se no fato de a sua prática, na escola, encontrar acento na mobilização de saberes convergentes/divergentes, visando ao alargamento da compreensão sobre a realidade e a ação/intervenção nessa mesma realidade. De acordo com as professoras, o professor interdisciplinar deve aceitar-se como um ser de relação, um ser de atividade, implicando mobilização para estudar/buscar/traduzir/mediar novos conhecimentos.

Em síntese, poderíamos dizer que a metodologia interdisciplinar

[...] postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino. (JAPIASSU, 1976, p. 34).

Nessa escola, campo de problematização, a prática interdisciplinar apresenta como circunscrita, por parte das professoras, a possibilidade de romper com a construção do pensamento fragmentado e o reconhecimento da importância da prática interdisciplinar para realizar esse movimento promovendo novas aprendizagens e ampliando a visão de mundo do professor e do aluno.

A situação concreta de trabalho impõe limites de ordem teórica e falta de espaço de trabalho coletivo entre professores das diferentes áreas do conhecimento e reconhecemos a necessidade de um apoio institucional no que se refere à bibliografia, filmes, músicas, sites de pesquisa sobre temas para praticar a interdisciplinaridade, pois assim criaríamos um contexto no qual aqueles profissionais que querem aprender mais possam se expandir e tenha apoio para fazê-lo e os que são “minimalistas” sintam-se incentivados/provocados.

Não temos dúvidas de que a promoção da aprendizagem de conteúdos a ensinar, o trabalho em parceria e o reconhecimento da importância de praticar a interdisciplinaridade é algo que se constrói em processo e que envolve autonomia do professor e sua participação, por um lado, e, de outro, disposição de contrato de trabalho com dedicação exclusiva para que possa pesquisar materiais e criar estratégias, reorganização dos horários escolares, do currículo e do espaço escolar no que se refere às salas de aula superlotadas, que em nada favorecem o acompanhamento individual dos alunos em suas necessidades.

Nesse contexto de limites,

[...] o professor está entregue a si próprio, colocado face a algo que não conhece antecipadamente senão os contornos, algo que reclama a sua iniciativa e imaginação, que mobiliza as suas capacidades inventivas, que exige em empenhamento, criatividade, capacidade crítica. Algo, portanto, que poderá estar na raiz de uma vitória do corpo docente sobre si próprio, de uma afirmação da sua vontade de transformação positiva da escola. (POMBO, 2004, p. 110-111).

Enfim, entendemos que o nosso trabalho foi um processo coletivo de construção, revelando a dimensão coletiva do “artesanato intelectual”: pesquisador, orientador, coorientador, professores partícipes da pesquisa, professores participantes da formação doutoral, autores/teoria. Visto sob esse ângulo, o nosso trabalho sobre a prática interdisciplinar foi construído de forma interdisciplinar. Ousadamente e com paixão, pois consideramos que fazer ciência é apaixonar-se e implicar-se com o objeto do nosso estudo, vemos neste trabalho uma possibilidade de responder ao objetivo reclamado por Hilton Japiassu (1976) da necessidade de construir uma metodologia do interdisciplinar.

Como perspectiva de continuidade do nosso trabalho, entendemos ser importante desenvolvermos a problemática histórica da interdisciplinaridade no domínio pedagógico. Pensamos dessa forma porque os problemas de hoje e as repostas de hoje não deixam de se prender ao passado e também porque desse modo poderíamos enquadrar a nossa problemática e a sua pesquisa no campo pedagógico e das Ciências da Educação. A possibilidade de desenvolvimento dessa problemática numa perspectiva histórica nos move em direção a uma leitura sociológica a partir dos estudos de Norbet Elias, tentando compreender o processo de formação histórica da interdisciplinaridade no âmbito pedagógico. Vemos, também, a possibilidade de um estudo etnográfico da prática interdisciplinar, não como verificação dos discursos sobre ela, mas como possibilidade de compreender seus “usos e táticas” a partir do que os professores fazem.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação de professores. **Documento para subsidiar discussão na audiência pública regional**. Recife, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação de professores. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia**. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>. Acesso em: 7 ago. 2008.

AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação**. (Relatório a apresentar nas provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra (Texto não publicado), 2009.

AMADO, João. A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência. **Revista de Educação e Formação em Enfermagem** (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca - Coimbra), n. 5, p. 53-63, 2000.

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Tradução de Francisco Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAHIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 009/2006. **Secretaria Municipal de Educação (SMED)**, Vitória da Conquista, 2006.

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Proposta pedagógica do Município de Vitória da Conquista: Ciclos de Formação Humana**. Vitória da Conquista, 2005.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.**

6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 35-68.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves.** São Paulo: Contexto, 2005.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693-736.

BRASIL. Resolução n. 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura. **MEC.** Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (3º e 4º Séries):** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática (3º e 4º ciclos).** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática (1o e 2o ciclos).** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, V.3, 1997b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, V.8 1997c.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de matemática. Natal, RN: EDUFRRN, 2009. (no prelo).

CRUSOÉ, Nilma M. de C. Avaliação da aprendizagem e hipercomplexidade: uma primeira aproximação. **Revista do Mestrado em Educação**, São Cristóvão, SE, v. 3, n. 2, p. 133-144, 2001.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Nobert. Os pescadores e o turbilhão. In: ELIAS, Nobert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Nobert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996. (Coleção Realidade Educacional – IV).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Rer Paulo Freire à luz da autonomia na interdisciplinaridade. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret

(Org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Maria Salonilde. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Org.) **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Org.). **O Sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Org.). **O Sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

GEERTZ, C. **O saber local**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 33-107.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989. p. 3-21.

GUIOTI, Ednilson Aparecido. Identidade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê: para uma pedagogia da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago, 1976.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIN, Julia T. **Interdisciplinarity: history, theory and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

LIMA, Valéria Sperdut. A Virtude da linguagem na construção do conhecimento. FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MILLS, C. Wright. Do artesanato intelectual. In: MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986. p. 211-243.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Dialogismo e Pedagogia: um encontro com Bakhtin. **XI Conferência Internacional sobre Bakhtin**. Curitiba, 2003. Publicado em CD-ROM em 2004. CDU 1976 882.09.

PETRAGLIA, Isabel C. **Interdisciplinaridade: o cultivo do professor**. São Paulo: Pioneira, 1993.

PHILIPPE, Perrenoud. **Nove competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Didática escolar crítica: ensaio introdutório**. Santa Maria, RS, 2004 (no prelo).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, Rosália de F. **A entrevista compreensiva**. Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação/DEPED, 2002. Mimeografado.

SILVA, Rosália de F. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n.12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

SOBRAL, Aidil. Ato/Atividade e evento. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

STELLA, Paulo Rogério. A palavra. In: BETH, Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 313-348.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, parte 2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 399-429.

WEBER, Max. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1982.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2 (entrevista gravada)

Entrevistador

Entrevistado

Data ____ / ____ / ____ (_____) Local _____

Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista	Procurar a Secretária Municipal de Educação para pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação - SMED, Coordenadora e professoras da escola, campo de estudo, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa, agradecer a disponibilidade da Secretária de Educação, das coordenadoras da SMED e das professoras e coordenadora da Escola; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		

Escolar; Professor- aluno; Professor- professor; Professor- equipe- pedagógica.	interdisciplinar na escola campo de estudo e de atuação das professoras.	Professor-aluno; Professor- professor; Professor-equipe- pedagógica.	
BLOCO 5 ESTRATÉGIAS Estratégias para: Orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das professoras no local de trabalho com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica interdisciplinar na escola campo de estudo e de atuação das professores.	Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para Orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocês têm momentos de estudo, de planejamento coletivo? ▪ Como você pensa a relação entre saberes? <p>Citar exemplos</p>
BLOCO 6 CRENÇAS E VALORES Crenças, valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar, o que implica ser um professor interdisciplinar - conhecimentos, valores, atitudes e aprendizagem.	Obter dados sobre a Importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar, a implicação de ser um professor interdisciplinar – que conhecimentos precisam ter; valores, atitudes, precisam aprender a ser interdisciplinar com o objetivo de entender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida na escola campo de estudo e de atuação das professoras.	Você acha importante o trabalho interdisciplinar? O que implica ser um professor interdisciplinar? Que limites e que possibilidades você vê para a realização do trabalho interdisciplinar na escola?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que a interdisciplinaridade é importante? ▪ Que valores, atitudes o professor precisa ter para ser interdisciplinar? ▪ Você teria alguma questão para colocar, para acrescentar?

BLOCO 7 Síntese final (agradecimentos)	Obter dados sobre o sentido que as professoras se fazem da situação de pesquisa: do seu papel no contexto de pesquisa, da relação na qual a pesquisa se estabelece (eu - entrevistadora e você - entrevistada), a finalidade da pesquisa, razões que a levam a aceitar.		
---	---	--	--

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3 (entrevista gravada)

Entrevistador

Entrevistado

Data ___/___/___ (_____) Local _____

Recursos _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista	Procurar a Secretária Municipal de Educação para pedir autorização para a realização da pesquisa; conversar com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação - SMED, Coordenadora e professoras da escola, campo de estudo, para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa, agradecer a disponibilidade da Secretária de Educação, das coordenadoras da SMED e das professoras e coordenadora da Escola; informar sobre o uso do gravador; explicitar o problema, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar o entrevistado na situação de colaborador;		

	garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.		
<p>BLOCO 2 – História dos sujeitos</p> <p>Motivações para ser professora, experiências formativas e atividades fora da escola (capital cultural – lazer, atividade cultural, tipos de leituras)</p>	<p>Obter dados sobre motivações para ser professor, experiências formativas e atividades fora da escola das professoras que atuam nos ciclos I e II de Formação Humana com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer as características dos professores em termos de experiência de vida e relacionar com a prática interdisciplinar desenvolvida na escola campo de estudo e atuação das professoras.</p>	<p>. Fale sobre suas motivações para ser professora, suas experiências formativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que a levou a ser professora? ▪ Como foram as suas experiências na Escola Infantil, no ensino fundamental, médio e superior, no contexto de trabalho. ▪ Quais as limitações? Quais as contribuições? <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 3 CONCEITOS</p> <p>Conceituação: Educação, Escola, Currículo, Conhecimento Escolar, Interdisciplinaridade, Prática Pedagógica.</p>	<p>Obter dados sobre como as professoras conceituam: Educação, Escola, Currículo, Conhecimento Escolar, Interdisciplinaridade, Prática Pedagógica com o objetivo de identificar elementos que caracterizem a prática pedagógica interdisciplinar na escola campo de estudo e de atuação das professoras.</p>	<p>Como você conceitua Educação, Escola, Currículo, Conhecimento Escolar, Interdisciplinaridade.</p>	
<p>BLOCO 4 RELAÇÕES</p> <p>Relações entre: Ensino-</p>	<p>Obter dados sobre como as professoras vêm às relações entre: Ensino-aprendizagem; Saber-Conhecimento Escolar;</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: Ensino-</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma boa relação interpessoal na escola

<p>aprendizagem; Saber-Conhecimento Escolar; Professor-saber-conhecimento Escolar; Professor-aluno; Professor-professor; Professor-equipe-pedagógica.</p>	<p>Professor-saber-conhecimento Escolar; Professor-aluno; Professor-professor; Professor-equipe-pedagógica com o objetivo de identificar elementos que caracterizem a prática pedagógica interdisciplinar na escola campo de estudo e de atuação das professores.</p>	<p>aprendizagem; Saber-Conhecimento Escolar; Professor-saber-conhecimento Escolar; Professor-aluno; Professor-professor; Professor-equipe-pedagógica.</p>	<p>ajuda o bom andamento das atividades?</p> <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 5 ESTRATÉGIAS Estratégias para: Orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das professoras no local de trabalho com o objetivo de identificar elementos que caracterizem a prática pedagógica interdisciplinar na escola campo de estudo e de atuação das professores.</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para Orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação entre saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocês têm momentos de estudo, de planejamento coletivo? ▪ Como você pensa a relação entre saberes? <p>Citar exemplos</p>
<p>BLOCO 6 CRENÇAS E VALORES Crenças, valores, atitudes, limites e possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar, o que implica ser um professor interdisciplinar – conhecimentos, valores, atitudes e aprendizagem e onde/ como</p>	<p>Obter dados sobre a Importância, os valores, as atitudes, os limites e as possibilidades que permeiam a prática pedagógica interdisciplinar, a implicação de ser um professor interdisciplinar – que conhecimentos precisam ter; valores, atitudes, precisam aprender a ser interdisciplinar e Onde/como teve contato com a interdisciplinaridade com o objetivo de entender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida na escola campo de estudo e de atuação das</p>	<p>Você acha importante o trabalho interdisciplinar? O que implica ser um professor interdisciplinar? Que limites e que possibilidades você vê para a realização do trabalho interdisciplinar na escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que a interdisciplinaridade é importante? ▪ Que valores, atitudes o professor precisa ter para ser interdisciplinar? ▪ Você teria alguma questão para colocar, para

teve contato com a interdisciplinaridade	professoras.		acrescentar?
BLOCO 7 Síntese final (agradecimentos)	Obter dados sobre o sentido que as professoras se fazem da situação de pesquisa: do seu papel no contexto de pesquisa, da relação na qual a pesquisa se estabelece (eu - entrevistadora e você-entrevistada), a finalidade da pesquisa, razões que a levam a aceitar.		

APÊNDICE B – MATRIZES

MATRIZ 1

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR

2.1 Conceituação

- Conceito e importância da interdisciplinaridade
- Conceito de Educação
- Conceito de Escola
- Conceito de Currículo
- Conceito de Conhecimento escolar
- Conceito de Prática pedagógica

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

- Estratégias para vivenciar o cotidiano
- Estratégias para vivenciar a ação na escola
- Implicações do ser professor interdisciplinar

3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola

- Relação ensino-aprendizagem
- Relação entre saber-conhecimento escolar
- Relação professor-aluno
- Professor-saber-conhecimento escolar
- Professor-professor
- Professor-equipe pedagógica

3.3 Práticas interdisciplinares

- Estratégias para pensar a relação entre saberes
- Limites e possibilidades da prática interdisciplinar na escola

3.4 Formação do professor interdisciplinar

- Contato com a interdisciplinaridade
- Interesses e práticas fora da escola

MATRIZ 2²⁵

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR

2.1 Conceituação

- Conceito e importância da interdisciplinaridade
- Conceito de Educação
- Conceito de Escola
- Conceito de Currículo
- Conceito de Conhecimento escolar
- Conceito de Prática pedagógica

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano

3.1.2 Estratégias para vivenciar a ação na escola

27 A resignificação das matrizes ocorreu da seguinte maneira: no momento em que surgia algo novo das falas, surgiam novos indicadores, novas subcategorias e categorias de modo que pretendemos descrever da forma mais clara possível esse processo, explicitando, muitas vezes, os indicadores, para nos fazer entender pelos leitores.

3.1.3 Implicações do ser professor interdisciplinar

3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola

- Relação ensino-aprendizagem
- Relação entre saber-conhecimento escolar
- Relação professor-aluno
- Professor-saber-conhecimento escolar
- Professor-professor
- Professor-equipe pedagógica

3.3 Práticas interdisciplinares

3.3.1 Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola

- Dificuldade do envolvimento da família
- Dificuldade em manter uma linguagem comum
- Não conhecimento da proposta pedagógica por parte dos professores
- Resistência dos professores provocadas por questões políticas e dificuldade de enfrentar mudanças
- Relação tensa entre coordenação pedagógica da SMED e os professores e professores-professores

3.4 Formação do professor interdisciplinar

- Contato com a interdisciplinaridade
- Interesses e práticas fora da escola

MATRIZ 3

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR

2.1 Conceituação

- Conceito e importância da interdisciplinaridade
- Conceito de Educação
- Conceito de Escola
- Conceito de Currículo
- Conceito de Conhecimento escolar
- Conceito de Prática pedagógica

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola

3.1.1.2 Estratégias de âmbito pessoal

- Adquirir/procurar atitudes positivas
- Apelar à espiritualidade para resolver conflitos
- A importância do estudo para entender o “ser” criança hoje

- 3.1.1.3 Estratégias coletivas
 - Planejar as atividades
 - Unir esforços/ trabalhar coletivamente
 - Chamar a todos que fazem parte da escola a responsabilizar-se pelos seus atos
- 3.1.1.4 Estratégias dos responsáveis do projeto/coordenadores
 - Exigir com firmeza perante resistência dos professores
 - Acompanhamento dos professores por parte do coordenador/Secretaria do Município
 - Fazer formação apresentando-se como “exemplo”, modelo
 - Fazer formação resgatando a relação entre a teoria e a prática
- 3.1.2 Características do ser professor interdisciplinar
 - 3.1.2.1 Condições para tornar-se professor interdisciplinar
 - Participar em projetos coletivos
 - 3.1.2.2 Exigências de caráter pessoal do professor interdisciplinar
 - Ter dom/qualidades naturais
 - Deve acreditar que pode fazer melhor/motivado para renovar
 - Deve ser aberto/atento/ao saber do aluno
 - Deve ser paciente
 - Deve ser pesquisador/aberto à aprendizagem contínua
 - Deve saber colocar-se no lugar do outro/do aluno
 - Fazer projeto interdisciplinar e aprender interdisciplinaridade
- 3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola
 - Relação ensino-aprendizagem
 - Relação entre saber-conhecimento escolar
 - Relação professor-aluno
 - Professor-saber-conhecimento escolar
 - Professor-professor
 - Professor-equipe pedagógica
- 3.3 Práticas interdisciplinares
 - 3.3.1 Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola
 - Falta de investimento da família
 - Ausência de linguagem/perspectivas comuns, nos professores.
 - Resistência à mudança por parte dos professores
 - Relações tensas na equipe pedagógica
- 3.4 Formação do professor interdisciplinar
 - Contato com a interdisciplinaridade
 - Interesses e práticas fora da escola

MATRIZ 4

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR

2.1 Conceituação

- Conceito e importância da interdisciplinaridade
- Conceito de Educação
- Conceito de Escola
- Conceito de Currículo
- Conceito de Conhecimento escolar
- Conceito de Prática pedagógica

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

- 3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola
 - 3.1.1.2 Estratégias de âmbito pessoal

- Manipulação da criança visando aos interesses da escola e da sociedade
- Evitar interferência vida pessoal/vida profissional
- Fazer o melhor
- Adquirir/procurar atitudes positivas
- Apelar à espiritualidade para resolver conflitos
- A importância do estudo para entender o “ser” criança hoje
- Falar “verdades” diante dos problemas.

3. 1.1.3 Estratégias coletivas

- Planejar as atividades
- Unir esforços/trabalhar coletivamente
- Estabelecer parceria na escola e na comunidade

3.1.1.4 Estratégias dos responsáveis do projeto/coordenadores

- Exigir com firmeza perante resistência dos professores
- Acompanhamento dos professores por parte do coordenador/Secretaria do Município
- Fazer formação apresentando-se como “exemplo”, modelo
- Fazer formação resgatando a relação entre a teoria e a prática

3.1.2 Características do ser professor interdisciplinar

3.1.2.1 Condições para tornar-se professor interdisciplinar

- Participar de projetos coletivos

3. 1.2. 2 Exigências de caráter pessoal do professor interdisciplinar

- Ter dom/qualidades naturais
- Deve acreditar que pode fazer melhor/motivado para renovar
- Deve ser aberto/atento/ao saber do aluno
- Deve ser paciente
- Deve ser pesquisador/aberto à aprendizagem contínua
- Partilhar o conhecimento
- Postura de abertura e busca
- Deve saber colocar-se no lugar do outro/do aluno
- Deve ser dinâmico, gostar do que faz, ter interesse e boa vontade
- Deve desenvolver valores éticos
- Deve ter disponibilidade, disciplina e responsabilidade.

3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola

3.2.1 Aspectos didático-pedagógicos

- Deve haver harmonia entre o saber da vida e o saber da escola
- A harmonia entre o saber do aluno e o conhecimento científico é condição para que haja uma relação harmoniosa entre o professor e o aluno
- O professor deve ser observador
- O professor deve instigar o questionamento nos alunos/confrontar o conhecimento – sistematizado com o conhecimento do aluno
- Reconhecer o saber que o aluno traz como um saber rasurado pelo conhecimento científico
- O professor deve mediar o que o aluno sabe e o que ele precisa aprender
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve romper/ trabalhar suas crenças
- Há uma relação de dependência entre o que é ensinado e o aprendiz

- O professor deve tornar a aula interessante para o aluno
- Deve ter acompanhamento da família
- O professor deve ser pesquisador, deve buscar novos conhecimentos e novas metodologias
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O conhecimento é adquirido na experiência prática
- O ensino e a aprendizagem ultrapassam o âmbito da sala de aula e da escola

3.2.2 Aspectos interpessoais

- A escola deve trabalhar junto à comunidade
- A interação com todo o corpo da escola estimula a aprendizagem
- O professor deve desenvolver uma relação dialógica com o seu aluno.
- A coordenação da escola deve promover a união
- O professor deve solicitar ajuda dos colegas
- O professor deve ser ouvido e respeitado

3.3 O acontecimento da prática interdisciplinar

3.3.1 Estratégias utilizadas pela equipe pedagógica

- A atividade é planejada pela equipe pedagógica
- A equipe pedagógica sugere temas para serem trabalhados dentro das diversidades
- A equipe pedagógica acolhe sugestões dos professores e acrescenta ao projeto já elaborado

3.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores

- Preocupação com a defasagem de conteúdos dos alunos
- Relacionar com a vida prática
- Questionar os alunos a respeito dos seus interesses

3.3.2 Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola

- Falta de investimento da família
- Ausência de linguagem/perspectivas comuns, nos professores
- Resistência à mudança por parte dos professores
- Relação interpessoal tensa

3.3.3. Limites para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

- Professores que não querem se capacitar
- Possibilidade de falhas se o professor não estiver aberto
- Falta de material e recursos
- Dificuldade de interligação com a área de Matemática
- Falta de orientação por parte da coordenação
- Falta de conhecimento do que é interdisciplinaridade
- Condições de trabalho desfavoráveis à busca por novas metodologias de trabalho
- Falta condição de pesquisa

- Falta de tempo para o aluno e para o professor
- Falta de aproveitamento por parte dos professores nas reuniões de planejamento
- Formação inicial/continuada inadequada para o trabalho interdisciplinar
- Professor limitado aos conteúdos
- O professor fragmenta os conteúdos
- Propostas de atividade/SMED sem relação com a realidade da escola
- O estudo é visto como não trabalho

3.3.4 Possibilidades para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

- Os momentos de troca são considerados produtivos
- Possibilita a integração e a motivação dos alunos
- O projeto possibilita o envolvimento dos professores
- O aproveitamento dos momentos de trabalho coletivo possibilita melhores resultados
- Envolvimento das diversas áreas do conhecimento e da comunidade

3.4 Formação do professor interdisciplinar

3.4.1 Experiência formativa

- Formação interdisciplinar na prática

3.4.2 Atitudes e Interesses necessários à formação do professor interdisciplinar

- Interesse pela leitura
- Interesse pela situação social e política do país
- Observação da linguagem como forma de manipulação

MATRIZ 5

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR

2.1 Conceituação

- Conceito e importância da interdisciplinaridade
- Conceito de Educação
- Conceito de Escola
- Conceito de Currículo

- Conceito de Conhecimento escolar
- Conceito de Prática pedagógica

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola

3.1.1.2 Ações de âmbito pessoal

- Evitar interferência vida pessoal/vida profissional
- Fazer o melhor
- Adquirir/procurar atitudes positivas
- Apelar à espiritualidade para resolver conflitos
- A importância do estudo para entender o “ser” criança hoje
- Falar “verdades” diante dos problemas.

3.1.1.3 Ações coletivas na escola

- Planejar as atividades
- Unir esforços/ trabalhar coletivamente
- Estabelecer parceria na escola e na comunidade

3.1.1.4 Ações dos responsáveis pela proposta/SMED

- Exigir com firmeza perante resistência dos professores
- Acompanhamento dos professores por parte do coordenador/Secretaria do Município
- Fazer formação apresentando-se como “exemplo”, modelo
- Fazer formação resgatando a relação entre a teoria e a prática

3.1.2 Formação, na prática, do professor interdisciplinar

3.1.2.1 Exigências de caráter coletivo para tornar-se professor interdisciplinar

- Participar de projetos coletivos
- Estabelecer parceria na escola e na comunidade

3.1.2 Exigências de caráter pessoal do professor interdisciplinar

- Ter dom/qualidades naturais
- Deve acreditar que pode fazer melhor/motivado para renovar
- Deve ser aberto/atento/ao saber do aluno
- Deve ser paciente
- Deve ser pesquisador/aberto à aprendizagem contínua
- Partilhar o conhecimento
- Postura de abertura e busca
- Deve saber colocar-se no lugar do outro/do aluno
- Deve ser dinâmico, gostar do que faz, ter interesse e boa vontade
- Deve desenvolver valores éticos
- Deve ter disponibilidade, disciplina e responsabilidade

3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola

3.2.1 Aspectos didático-pedagógicos

3.2.1.1 Relação ensino-aprendizagem

- Harmonia entre o saber da vida e o saber da escola
- A harmonia entre o saber do aluno e o conhecimento científico é condição para que haja uma relação harmoniosa entre o professor e o aluno
- O professor deve ser observador
- O professor deve instigar o questionamento nos alunos/confrontar o conhecimento – sistematizado com o conhecimento do aluno
- Reconhecer o saber que o aluno traz como um saber rasurado pelo conhecimento científico
- O professor deve mediar o que o aluno sabe e o que ele precisa aprender
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve romper/trabalhar suas crenças
- Há uma relação de dependência entre o que é ensinado e o aprendiz
- O professor deve tornar a aula interessante para o aluno
- Deve ter acompanhamento da família
- O professor deve ser pesquisador, deve buscar novos conhecimentos e novas metodologias
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O conhecimento é adquirido na experiência prática
- O ensino e a aprendizagem ultrapassam o âmbito da sala de aula e da escola

3.2.2 Aspectos socioafetivos da prática interdisciplinar

3.2.2.1 Relação escola-família

- A família como incentivadora da aprendizagem

3.2.2.2 Relação entre professor-aluno

- A harmonia entre o saber do aluno e saber escolar interfere na relação professor-aluno
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O professor deve desenvolver uma relação dialógica com o seu aluno

3.2.2.3 Relação entre professor-professor

- O professor deve solicitar ajuda dos colegas

3.2.2.4 Relação entre professor e equipe pedagógica

- A interação com todo o corpo da escola estimula a aprendizagem
- A coordenação da escola deve promover a união
- O professor deve ser ouvido e respeitado

3.3 A concretização da prática interdisciplinar

3.3.1 Estratégias utilizadas pela equipe pedagógica da escola e da SMED

- A atividade é planejada pela equipe pedagógica
- A equipe pedagógica sugere temas para serem trabalhados dentro das diversidades
- A equipe pedagógica acolhe sugestões dos professores e acrescenta ao projeto já elaborado

3.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores

- Preocupação com a defasagem de conteúdos dos alunos
- Relacionar com a vida prática
- Questionar os alunos a respeito dos seus interesses

3.3.3 Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola

- Falta de investimento da família
- Ausência de linguagem/perspectivas comuns, nos professores
- Resistência à mudança por parte dos professores
- Relação tensa entre professores e equipe pedagógica/SMED
- Relação tensa entre professores
- Relação tensa entre professor e aluno

3.3.4 Limites para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.4.1 Falta de motivação por parte dos professores

- Professores que não querem se capacitar
- Possibilidade de falhas se o professor não estiver aberto
- Falta de aproveitamento por parte dos professores nas reuniões de planejamento

3.3.4.2 Condições de trabalho desfavorável

- Falta de material, recursos, acompanhamento e parcerias
- Tempo escasso
- Falta condição de pesquisa
- Falta de orientação por parte da coordenação

3.3.4.3 Dificuldade teórico-metodológica

- Indisponibilidade de teóricos que falem sobre a interdisciplinaridade
- Falta de leitura
- Dificuldade de interligação com a área de Matemática
- Falta de conhecimento do que é interdisciplinaridade
- Professor limitado aos conteúdos
- O professor fragmenta os conteúdos
- O estudo é visto como não trabalho

3.3.4.4 Formação inicial e capacitações inadequadas

- Superficialidade na capacitação
- Professor formado em escola tradicional
- Propostas de atividade/SMED sem relação com a realidade da escola

3.3.5 Possibilidades para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.5.1 O projeto como elemento motivador de parcerias

- Trocas produtivas
- Integração e motivação dos alunos
- Envolvimento dos professores
- Envolvimento das diversas áreas do conhecimento e da comunidade

3.3.5.2 Trabalho coletivo gera melhores resultados

- O aproveitamento dos momentos de trabalho coletivo possibilita melhores resultados

3.4 Atitudes e interesses necessários à formação do professor interdisciplinar

- Interesse pela leitura
- Interesse pela situação social e política do país
- Observação da linguagem como forma de manipulação

MATRIZ 6

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR QUE AGE INTERDISCIPLINARMENTE

2.1 Conceituação

2.1.1 Conceito de interdisciplinaridade

- Tema e integração com áreas do conhecimento
- Exploração das áreas do conhecimento a partir do texto
- A interdisciplinaridade é postura/visão
- O projeto como expressão da interdisciplinaridade
- Transposição de matérias

2.1.2 Importância da interdisciplinaridade

- Ajuda a entender o “ser criança” hoje
- Permite trabalhar um tema em diferentes focos, enriquecendo-o
- A interdisciplinaridade é imprescindível para entender o mundo hoje
- Desenvolve no aluno a criticidade e o raciocínio
- Permite envolver a comunidade

2.1.3 Conceito de educação

- Essencial na vida do homem, ajuda a pensar sobre a vida
- Jogo político
- Ajuda a formar conceitos e colaborar com a vida do aluno
- Direciona o conhecimento formal e o conhecimento transformador
- Crescimento, desenvolvimento do ser humano

2.1.4 Conceito de escola

- Auxiliar na educação do aluno para conhecer novos horizontes e nortear para outros caminhos
- Espaço de aprendizagem e aquisição/troca de conhecimentos formais
- Foi um lugar de crescimento/camaradagem
- A escola hoje é um depósito de crianças e atende a interesses diversos
- Espaço de desenvolvimento humano
- Reequilibrar/reestruturar o indivíduo
- Sistematização do conhecimento e complementar na formação do ser humano
- Formação do cidadão

2.1.5 Conceito de currículo

- Soma de saberes, conhecimento passado para o aluno
- Fundamento da escola
- Instrumento arbitrário
- Instrumento flexível
- Diferente da realidade do aluno
- Envolve estudo aprofundado
- Fio condutor
- Bagagem construída no dia a dia
- A visão de currículo interfere no trabalho com a interdisciplinaridade e a diversidade
- Considerar as diferentes necessidades dos alunos

2.1.6 Conceito de conhecimento escolar

- Ajuda a entender o mundo

- Envolve o conhecimento dentro e fora da escola
- Algo imposto
- Como um acréscimo ao conhecimento que o aluno traz
- Capacita e facilita a interação com o meio social

2.1.7 Conceito de prática pedagógica

- Desenvolver, no concreto, algo que aproxime o aluno do professor
- Precisa ser planejada/estruturada de acordo aos interesses do aluno
- Despertar o interesse do aluno
- Acontece no dia a dia e visa facilitar a aprendizagem do aluno
- A prática como elemento de formação do professor

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola

3.1.1.1 Ações de âmbito pessoal

- Evitar interferência vida pessoal/vida profissional
- Fazer o melhor
- Adquirir/procurar atitudes positivas
- Apelar à espiritualidade para resolver conflitos
- A importância do estudo para entender o “ser” criança hoje
- Falar “verdades” diante dos problemas.

3. 1.1.2. Ações coletivas na escola

- Planejar as atividades
- Unir esforços/ trabalhar coletivamente
- Estabelecer parceria na escola e na comunidade

3.1.1.3. Ações dos responsáveis pela proposta/SMED

- Exigir com firmeza perante resistência dos professores
- Acompanhamento dos professores por parte do coordenador/Secretaria do Município
- Fazer formação apresentando-se como “exemplo”, modelo
- Fazer formação resgatando a relação entre a teoria e a prática

3.1.2. Formação, na prática, do professor interdisciplinar

3.1.2.1. Exigências de caráter coletivo para tornar-se professor interdisciplinar

- Participar de projetos coletivos
- Estabelecer parceria na escola e na comunidade

3. 1.2.2. Exigências de caráter pessoal do professor interdisciplinar

- Ter dom/qualidades naturais
- Deve acreditar que pode fazer melhor/motivado para renovar
- Deve ser aberto/atento ao saber do aluno
- Deve ser paciente
- Deve ser pesquisador/aberto à aprendizagem contínua
- Partilhar o conhecimento
- Postura de abertura e busca
- Deve saber colocar-se no lugar do outro/do aluno
- Deve ser dinâmico, gostar do que faz, ter interesse e boa vontade
- Deve desenvolver valores éticos

-Deve ter disponibilidade, disciplina e responsabilidade

3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola

3.2.1 Aspectos didático-pedagógicos

3.2.1.1 Relação ensino-aprendizagem

- Harmonia entre o saber da vida e o saber da escola
- A harmonia entre o saber do aluno e o conhecimento científico é condição para que haja uma relação harmoniosa entre o professor e o aluno
- O professor deve ser observador
- O professor deve instigar o questionamento nos alunos/confrontar o conhecimento – sistematizado com o conhecimento do aluno
- Reconhecer o saber que o aluno traz como um saber rasurado pelo conhecimento científico
- O professor deve mediar o que o aluno sabe e o que ele precisa aprender
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve romper/trabalhar suas crenças
- Há uma relação de dependência entre o que é ensinado e o aprendiz
- O professor deve tornar a aula interessante para o aluno
- Deve ter acompanhamento da família
- O professor deve ser pesquisador, deve buscar novos conhecimentos e novas metodologias
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O conhecimento é adquirido na experiência prática
- O ensino e a aprendizagem ultrapassam o âmbito da sala de aula e da escola

3.2.2 Aspectos socioafetivos da prática interdisciplinar

3.2.2.1 Relação escola-família

- A família como incentivadora da aprendizagem

3.2.2.2 Relação entre professor-aluno

- A harmonia entre o saber do aluno e o saber escolar interfere na relação professor-aluno
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O professor deve desenvolver uma relação dialógica com o seu aluno

3.2.2.3 Relação entre professor-professor

- O professor deve solicitar ajuda dos colegas

3.2.2.4 Relação entre professor e equipe pedagógica

- A interação com todo o corpo da escola estimula a aprendizagem
- A coordenação da escola deve promover a união
- O professor deve ser ouvido e respeitado

3.3 A concretização da prática interdisciplinar

3.3.1 Estratégias utilizadas pela equipe pedagógica da escola e da SMED

- A atividade é planejada pela equipe pedagógica
- A equipe pedagógica sugere temas para serem trabalhados dentro das diversidades

- A equipe pedagógica acolhe sugestões dos professores e acrescenta ao projeto já elaborado

3.3.2 Estratégias utilizadas pelos professores

- Preocupação com a defasagem de conteúdos dos alunos
- Relacionar com a vida prática
- Questionar os alunos a respeito dos seus interesses

3.3.3 Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola

- Falta de investimento da família
- Ausência de linguagem/perspectivas comuns, nos professores
- Resistência à mudança por parte dos professores
- Relação tensa entre professores e equipe pedagógica/SMED
- Relação tensa entre professores
- Relação tensa entre professor e aluno

3.3.4. Limites para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.4.1 Falta de motivação por parte dos professores

- Professores que não querem se capacitar
- Possibilidade de falhas se o professor não estiver aberto
- Falta de aproveitamento por parte dos professores nas reuniões de planejamento

3.3.4.2 Condições de trabalho desfavoráveis

- Falta de material, recursos, acompanhamento e parcerias
- Tempo escasso
- Falta condição de pesquisa
- Falta de orientação por parte da coordenação

3.3.4.3 Dificuldade teórico-metodológica

- Indisponibilidade de teóricos que falem sobre a interdisciplinaridade
- Falta de leitura
- Dificuldade de interligação com a área de Matemática
- Falta de conhecimento do que é interdisciplinaridade
- Professor limitado aos conteúdos
- O professor fragmenta os conteúdos
- O estudo é visto como não trabalho

3.3.4.4 Formação inicial e capacitações inadequadas

- Superficialidade na capacitação
- Professor formado em escola tradicional
- Propostas de atividade/SMED sem relação com a realidade da escola

3.3.5 Possibilidades para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.5.1 O projeto como elemento motivador de parcerias

- Trocas produtivas
- Integração e motivação dos alunos
- Envolvimento dos professores
- Envolvimento das diversas áreas do conhecimento e da comunidade

3.3.5.2 Trabalho coletivo gera melhores resultados

- O aproveitamento dos momentos de trabalho coletivo possibilita melhores resultados

3.4 Atitudes e interesses necessários à formação do professor interdisciplinar

- Interesse pela leitura
- Interesse pela situação social e política do país
- Observação da linguagem como forma de manipulação

MATRIZ 7

1 TORNAR-SE PROFESSOR

1.1 Motivação para a docência

- Família
- Dom
- Professores

1.2 Formação

2 SABERES DO PROFESSOR QUE AGE INTERDISCIPLINARMENTE

2.1 Conceituação

2.1.1 Conceito de interdisciplinaridade

- Tema e integração com áreas do conhecimento
- Exploração das áreas do conhecimento a partir do texto
- A interdisciplinaridade é postura/visão
- O projeto como expressão da interdisciplinaridade
- Transposição de matérias

2.1.2 Importância da interdisciplinaridade

- Ajuda a entender o “ser criança” hoje
- Permite trabalhar um tema em diferentes focos, enriquecendo-o
- A interdisciplinaridade é imprescindível para entender o mundo hoje
- Desenvolve no aluno a criticidade e o raciocínio
- Permite envolver a comunidade

2.1.3 Conceito de educação

- Essencial na vida do homem, ajuda a pensar sobre a vida
- Jogo político
- Ajuda a formar conceitos e colaborar com a vida do aluno
- Direciona o conhecimento formal e o conhecimento transformador
- Crescimento, desenvolvimento do ser humano

2.1.4 Conceito de escola

- Auxiliar na educação do aluno para conhecer novos horizontes e nortear para outros caminhos
- Espaço de aprendizagem e aquisição/troca de conhecimentos formais
- Foi um lugar de crescimento/camaradagem
- A escola hoje é um depósito de crianças e atende a interesses diversos
- Espaço de desenvolvimento humano
- Reequilibrar/reestruturar o indivíduo
- Sistematização do conhecimento
- Complementar na formação do ser humano
- Formação do cidadão

2.1.5 Conceito de currículo

- Soma de saberes, conhecimento passado para o aluno
- Fundamento da escola
- Instrumento arbitrário
- Instrumento flexível

- Diferente da realidade do aluno
- Envolve estudo aprofundado
- Fio condutor
- Bagagem construída no dia a dia
- A visão de currículo interfere no trabalho com a interdisciplinaridade e a diversidade
- Considerar as diferentes necessidades dos alunos

2.1.6 Conceito de conhecimento escolar

- Ajuda a entender o mundo
- Envolve o conhecimento dentro e fora da escola
- Algo imposto
- Como um acréscimo ao conhecimento que o aluno traz
- Capacita e facilita a interação com o meio social

2.1.7 Conceito de prática pedagógica

- Desenvolver, no concreto, algo que aproxime o aluno do professor
- Precisa ser planejada/estruturada de acordo aos interesses do aluno
- Despertar o interesse do aluno
- Acontece no dia a dia e visa facilitar a aprendizagem do aluno
- A prática como elemento de formação do professor

2.2 Princípios orientadores da prática interdisciplinar

2.2.1 Princípios de ordem didática

- Fazer mediação entre o saber prévio do aluno e o saber da escola/currículo formal
- Orientar/criar/procurar interesse no aluno
- Ir ao encontro das necessidades do aluno
- Instigar o questionamento nos alunos
- Promover avaliações do trabalho por parte dos alunos
- Estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem que vá além do âmbito da sala de aula e da escola

2.2.2 Princípios de ordem socioafetiva

- Gerir/disciplinar comportamentos, priorizando entender “o momento do aluno”
- Gerir comportamentos, cuidados, zelando pelo afeto
- Promover um bom clima na escola

3 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Atitudes e valores exigidos pela prática interdisciplinar

3.1.1 Estratégias para vivenciar o cotidiano da escola

3.1.1.2 Ações de âmbito pessoal

- Evitar interferência vida pessoal/vida profissional
- Fazer o melhor
- Adquirir/procurar atitudes positivas
- Apelar à espiritualidade para resolver conflitos
- A importância do estudo para entender o “ser” criança hoje
- Falar “verdades” diante dos problemas

3.1.1.3 Ações coletivas na escola

- Planejar as atividades
 - Unir esforços/trabalhar coletivamente
 - Estabelecer parceria na escola e na comunidade
- 3.1.1.4 Ações dos responsáveis pela proposta/SMED
- Exigir com firmeza perante resistência dos professores
 - Acompanhamento dos professores por parte do coordenador/Secretaria do Município
 - Fazer formação apresentando-se como “exemplo”, modelo
 - Fazer formação resgatando a relação entre a teoria e a prática
- 3.1.2 Formação, na prática, do professor interdisciplinar
- 3.1.2.1 Exigências de caráter coletivo para tornar-se professor interdisciplinar
- Participar de projetos coletivos
 - Estabelecer parceria na escola e na comunidade
3. 1.2.2 Exigências de caráter pessoal do professor interdisciplinar
- Ter dom/qualidades naturais
 - Deve acreditar que pode fazer melhor/motivado para renovar
 - Deve ser aberto/atento ao saber do aluno
 - Deve ser paciente
 - Deve ser pesquisador/aberto à aprendizagem contínua
 - Partilhar o conhecimento
 - Postura de abertura e busca
 - Deve saber colocar-se no lugar do outro/do aluno
 - Deve ser dinâmico, gostar do que faz, ter interesse e boa vontade
 - Deve desenvolver valores éticos
 - Deve ter disponibilidade, disciplina e responsabilidade
- 3.2 Condições para acontecer a interdisciplinaridade na escola
- 3.2.1 Aspectos didático-pedagógicos
- 3.2.1.1 Relação ensino-aprendizagem
- Harmonia entre o saber da vida e o saber da escola
 - A harmonia entre o saber do aluno e o conhecimento científico é condição para que haja uma relação harmoniosa entre o professor e o aluno
 - O professor deve ser observador
 - O professor deve instigar o questionamento nos alunos/confrontar o conhecimento - sistematizado com o conhecimento do aluno
 - Reconhecer o saber que o aluno traz como um saber rasurado pelo conhecimento científico
 - O professor deve mediar o que o aluno sabe e o que ele precisa aprender
 - O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
 - O professor deve romper/ trabalhar suas crenças
 - Há uma relação de dependência entre o que é ensinado e o aprendiz
 - O professor deve tornar a aula interessante para o aluno
 - Deve ter acompanhamento da família
 - O professor deve ser pesquisador, deve buscar novos conhecimentos e novas metodologias

- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O conhecimento é adquirido na experiência prática
- O ensino e a aprendizagem ultrapassam o âmbito da sala de aula e da escola

3.2.2. Aspectos sócio-afetivos da prática interdisciplinar

3.2.2.1. Relação escola - família

- A família como incentivadora da aprendizagem

3.2.2.2. Relação entre professor-aluno

- A harmonia entre o saber do aluno e saber escolar interfere na relação professor-aluno
- O professor deve ser orientador/apontar caminhos para o aluno
- O professor deve considerar a avaliação dos seus alunos sobre o seu trabalho
- O professor deve desenvolver uma relação dialógica com o seu aluno.

3.2.2.3. Relação entre professor-professor

- O professor deve solicitar ajuda dos colegas

3.2.2.4. Relação entre professor e equipe pedagógica

- A interação com todo o corpo da escola estimula a aprendizagem
- A coordenação da escola deve promover a união
- O professor deve ser ouvido e respeitado

3.3. A concretização da prática interdisciplinar

3.3.1. Estratégias utilizadas pela equipe pedagógica da escola e da SMED

- A atividade é planejada pela equipe-pedagógica
- A equipe pedagógica sugere temas para ser trabalhado dentro das diversidades
- A equipe pedagógica acolhe sugestões dos professores e acrescenta ao projeto já elaborado

3.3.2. Estratégias utilizadas pelos professores

- Preocupação com a defasagem de conteúdos dos alunos
- Relacionar com a vida prática
- Questionar os alunos a respeito dos seus interesses

3.3.2. Dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola

- Falta de investimento da família
- Ausência de linguagem/perspectivas comuns, nos profs
- Resistência à mudança por parte dos profs
- Relação tensa entre professores e equipe pedagógica/SMED
- Relação tensa entre professores
- Relação tensa entre professor e aluno

3.3.4. Limites para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.4.1. - Falta de motivação por parte dos professores

- Professores que não querem se capacitar
- Possibilidade de falhas se o professor não estiver aberto
- Falta de aproveitamento por parte dos professores nas reuniões de planejamento

3.3.4.2. Condições de trabalho desfavorável

- Falta de material, recursos, acompanhamento e parcerias
- Tempo escasso
- Falta condição de pesquisa
- Falta de orientação por parte da coordenação

3.3.4.3. Dificuldade teórico-metodológica

- Indisponibilidade de teóricos que falem sobre a interdisciplinaridade
- Falta de leitura
- Dificuldade de interligação com a área de Matemática
- Falta de conhecimento do que é interdisciplinaridade
- Professor limitado aos conteúdos
- O professor fragmenta os conteúdos
- O estudo é visto como não-trabalho

3.3.4.4. Formação inicial e capacitações inadequadas

- Superficialidade na capacitação
- Professor formado em escola tradicional
- Propostas de atividade / SMED sem relação com a realidade da escola

3.3.5. Possibilidades para a realização da prática pedagógica interdisciplinar

3.3.5.1. O projeto como elemento motivador de parcerias

- Trocas produtivas
- Integração e motivação dos alunos
- Envolvimento dos professores
- Envolvimento das diversas áreas do conhecimento e da comunidade

3.3.5.2. Trabalho coletivo gera melhores resultados

- O aproveitamento dos momentos de trabalho coletivo possibilita melhores resultados

3.4. - Atitudes e Interesses necessários à formação do professor interdisciplinar

- Interesse pela leitura
- Interesse pela situação social e política do país
- Observação da linguagem como forma de manipulação

APÊNDICE C - FICHA DE INTERPRETAÇÃO MARGARIDA

Trecho da fala do pesquisado FICHA DE INTERPRETAÇÃO MARGARIDA

1. “Para ser sincera, meu pai queria que minha irmã fosse professora; ela fugiu de casa, abandonou os estudos e, **quando eu vi tanta angústia de meu pai eu absorvi e, resolvi realizar o sonho de meu pai.** No início mesmo era meu pai que queria, depois gostei. Todos se tornaram professores.

Minha irmã não quis estudar por isso não teve um futuro brilhante. Hoje, eu e meus irmãos professores ajudam ela.”

2. “Fiz magistério na Escola Normal tinha excelentes professores que ajudaram (Didática, Prática, Psicologia e Didática da Ciência) e com o curso **fui aprendendo a gostar, a gente trabalhava muito com o lúdico na sala de aula.** As aulas de Didática eram todas para preparar material agente foi(parada para atender celular) **a gente foi gostando** (a turma). Quando fui ao estágio já sabia lidar com os alunos um pouco melhor mas eu não tinha o **dom, a criatividade**, eu tenho certeza de que o meu estágio não foi muito bom, só que eu me empenhei e aí fui buscando.

ASPECTOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA CONSIDERADOS NESSA ESCUTA:

1. História do sujeito (motivo para ser professor)
2. Experiências formativas (escolaridade inicial, ensino médio, universidade, local de trabalho)

JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA:

1. Extrai esse trecho por ser revelador de que as nossas histórias de vida (Josso), história do passado presente e futuro (Castoriadis) são norteadores do nosso percurso profissional. O elemento afetivo faz parte dessas escolhas – a escolha inicial não foi por ela, contudo com o tempo passou a gostar, a interdependência (pai e filha - Elias). Expectativas de um futuro brilhante através dos estudos.
2. Aprendendo a ser professor, é preciso aprender a ser professor, existe um saber próprio (disciplinas importantes para ela - Didática, Prática, Didática da Ciência – disciplinas de caráter instrumental). A questão do DOM, CRIATIVIDADE: É preciso ter dom para ser um bom professor(ver a questão da ideologia do dom tão presente na Pedagogia Tradicional ? O que é preciso para ser um bom professor? Que práticas devem ser desenvolvidas? Que saberes? (isso vai ser retornado quando for tratar do professor interdisciplinar: que diferenças e semelhanças existem entre o professor de um modo geral e o interdisciplinar?)

ANEXO