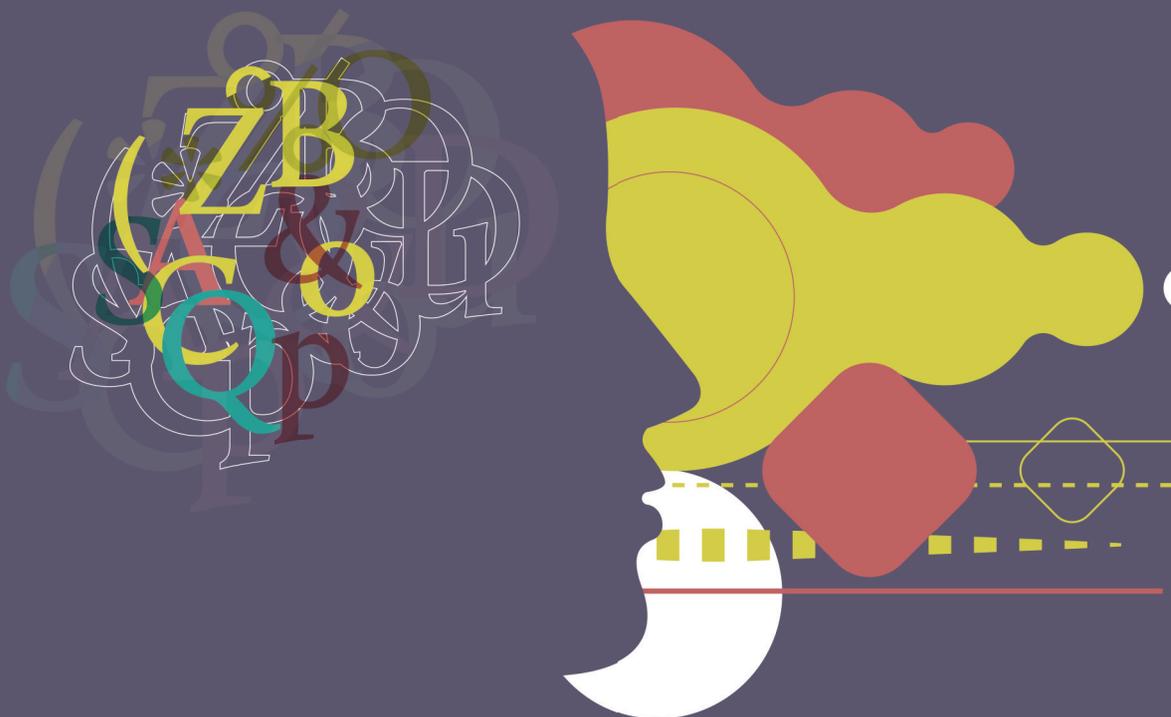


VALDA INÊS FONTENELE PESSOA



CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



Edufac



Z B
V W
Q P
T



VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



Edufac

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ISBN 978-85-8236-030-9

Copyright © Edufac 2016, Valda Inês Fontenele Pessoa

Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre

Diretor

José Ivan da Silva Ramos

Conselho Editorial

José Ivan da Silva Ramos (presidente), José Porfiro da Silva (vice-presidente), Adailton de Sousa Galvão, Antonio Gilson Gomes Mesquita, Bruno Pereira da Silva, Carla Bento Nelem Colturato, Damián Keller, Eustáquio José Machado, Fabio Morales Forero, Jacó César Piccoli, José Mauro Souza Uchôa, Lucas Araújo Carvalho, Manoel Domingos Filho, Maria Aldecy Rodrigues de Lima, Raimunda da Costa Araruna, Simone de Souza Lima, Tiago Lucena da Silva, Yuri Karaccas de Carvalho.

Editoras de Publicações

Jocília Oliveira da Silva

Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio

Secretária Geral

Ormífran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico

AntonioQM

Design Editorial

AntonioQM

FredericoSO

Capa

AntonioQM

Foto Capa

Nattércia Damasceno

Revisão de Texto

Simone de Souza Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborada pela Biblioteca da Ufac

P475c Pessoa, Valda Inês Fontenele.

Currículo e interdisciplinaridade na formação de professores / Valda Inês Fontenele Pessoa. – Rio Branco: Edufac, 2016.

ISBN: 978-85-8236-030-9

1. Professores – Formação. 2. Currículos. 3. Interdisciplinaridade. 4. Práticas pedagógicas – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 22.ed. 370.71

Bibliotecária: Vivyanne Ribeiro das Mercês Neves CRB-11º/600

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



A Alberto Fontenele e Everilda Fontenele (*in memoriam*) – pais que souberam ser fontes de cuidados e sabedoria.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

O SENTIDO DO CUIDADO: UM MODO-DE-SER ESSENCIAL, INERENTE A UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR.....	25
O modo-de-ser do trabalho	29
O modo-de-ser do cuidado.....	30
A interdisciplinaridade e o modo-de-ser essencial do cuidado	32

CAPÍTULO II

O CAMINHAR CUIDADOSO: PROFESSORA FORMADORA DE OUTRAS PROFESSORAS.....	37
--	-----------

CAPÍTULO III

CUIDADOS PARA UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR.....	55
Dois olhares com ângulos diferentes.....	57
Outros olhares.....	64

CAPÍTULO IV

O SENTIDO DO CURRÍCULO, PÓS-REFLEXÕES ANTERIORES.....	71
Prática curricular interdisciplinar: convivência com tendências diversas	73
O surgimento do campo do currículo e seus desdobramentos	75
A perspectiva curricular crítica, um passo a mais	78
Movimento interdisciplinar: um desafio atual.....	84
Alguns elementos da perspectiva pós-crítica de currículo que indagam possibilidades interdisciplinares...	88
Prática curricular interdisciplinar: desafios e dificuldades	90
O currículo oficial de pedagogia: dimensões e pretensões	

interdisciplinares	94
Objetivos do projeto curricular interdisciplinar.....	97
Eixos norteadores da organização e desenvolvimento curricular: segmentos importantes.....	101

CAPÍTULO V

OS CUIDADOS DA PRÁTICA CURRICULAR: SÍNTESE DE JORNADAS

SIGNIFICATIVAS	109
Discurso pedagógico dos professores	110
Parceria e registro das vivências curriculares	115
Ludicidade na prática curricular: teatro, literatura, cinema, dança, pintura, pesquisa, jogos e oficinas.....	119
Oficinas pedagógicas	120
Literatura infantil	121
Corporeidade e movimento, jogo e educação, investigação e prática pedagógica no ensino de artes	123
Avaliação consequente.....	126
O cuidado em estabelecer sentidos para a identidade profissional: as professoras antes das jornadas curriculares do Curso de Pedagogia.....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	145

PREFÁCIO

Valda, amiga de tantos anos, agradavelmente surpreende-me com o convite para amadrinhar esta obra.

Entre tantos caminhos ensaiados, ante a mais uma obra dessa pesquisadora – que despoja-se de seus conhecimentos próprios e os reparte com outros – ensaio neste momento retomar alguns temas latentes neste livro, na tentativa de, mais que prefaciá-la, colocar-me **PARCEIRA**, pois esta foi a sensação que de mim tomou posse após muitas re-leituras em todos esses anos compartilhados!!!!

Decido então continuar a conversa com nossos parceiros leitores, que doravante incorporam-se a nós duas quanto a uma questão ainda em construção: **qual o papel da parceria nos dias atuais? Qual a estética subjacente a um trabalho em parceria? A que ética corresponde?**

A estética ousa explorar o sentido comum aos que militam no campo artístico, dizendo da necessidade de melhor explorar os principais marcos da construção ocidental. Sem deter-me nos referenciais aristotélicos e platonianos de beleza, recupero Kant, ao dizer da **estética** a partir da realidade concreta dos homens – assim sendo, os filósofos que a ele sucederam deslocam o foco da produção estética para o **sujeito**. O significado disto: uma preocupação maior com as relações entre os homens e suas subjetividades.

Instaura-se assim, a partir do século XVIII, uma tarefa aos pensadores: de sistematizar e aperfeiçoar seus sistemas a fim de aperfeiçoar esse modelo de estética ligado à beleza! Sendo assim poderíamos inferir que a beleza estaria atrelada ao conceito de liberdade – produto da construção do próprio homem, a partir das práticas sociais.

A Ética implícita nesse princípio deixa de ser apriorística, com valores prescritos, mas precisa ser concebida, trabalhada e apropriada pelos homens. Ao processo de internacionalização desses valores denomino **PARCERIA** – os princípios nela devem ser concebidos como próprios da subjetividade construída.

Assim sendo, a **estética coletiva** nasce em função das preferências, gostos, desejos e necessidades individuais, que, em parceria, são compartilhados com **ALEGRIA**.

O acordo tácito entre os parceiros garantirá a **coesão** – que prescinde de uma lei **formal**.

Como construí-la?

Nossa experiência, enquanto leitora desta obra, diz-nos da necessidade de sairmos do enquadramento de origem acadêmico/científica, que valoriza apenas os expoentes canonizados, institucional e historicamente legitimados, e a eles incorporarmos os sujeitos, em sua história de vida, em sua peculiar forma de apropriação e apreensão da realidade, melhor dizendo: o conjunto de valores originados da prática cotidiana, nos caminhos percorridos da casa ao trabalho, às compras, pela cidade, as roupas, os adornos, a escolha das canções de rádio, os programas de televisão, livros, revistas, acessos a redes virtuais, enfim **VIDA**.

Nas entrelinhas de cada capítulo, a parceria consolidou-se como forma de reverberar o intensivamente pesquisado na multiplicidade de aspectos ofertados.

Observei atentamente o trabalho de pesquisa do resgate de si, na construção das singularidades, nos sentidos de cada palavra, definindo marcas autênticas e muito peculiares.

Não se trata de individualidades fechadas, de identidades paradas, nem de uma cristalização – trata-se da definição de práticas, em práticas de construções que se acoplam na performance de ações particulares, porém em **Parcerias**.

Marcar a heterogeneidade contra a homogeneidade é decorrência óbvia de práticas interdisciplinares, onde a diferenciação e a diversificação são salutares e necessárias. Na medida em que a mesma é valorizada, as diferenças se auto-demonstram.

Os paradigmas não são desprezados, são apenas retirados de sua posição de predominância, alternando-se para a reconstrução de novos indicativos teóricos – a serem testados em suas metamorfoses.

IVANI FAZENDA

JULHO DE 2014

INTRODUÇÃO

A essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade, e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental do humano [...]

(BOFF, 2003)

A intenção desta apresentação, em parte se dá pela necessidade de demonstrar algumas informações acerca da gênese da presente obra¹, como também fornecer elementos iniciais de contextualização e procedimentais que orientaram os encaminhamentos e desdobramentos do trabalho.

Por ocasião de uma palestra de Leonardo Boff, proferida no Anfiteatro Garibaldi Brasil, da Universidade Federal do Acre, esta pesquisadora adquiriu o livro Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra, do referido palestrante. Naquele local, em um ambiente calorento² e superlotado, sem espaço para se colocar mais nenhum ente, a plateia ouvia compenetrada a mensagem do orador. A temática explorada e a forma clara, competente, mas não rebuscada, faziam que as pessoas ali permanecessem mesmo com o avançar das horas, participando do debate com interesse incomum.

O livro adquirido foi lido, rabiscado, aproximado e servido de subsídio, de certo modo, para as atividades volumosas desenvolvidas no Curso Especial de Pedagogia, recentemente implantado, jornada que, passado algum tempo de sua vivência, se constitui no objeto de estudo da presente pesquisa. Das muitas leituras do livro de Boff (2002: p. 33) foi extraído o sentido da palavra cuidado. Esse termo, aprofundado por aquele pensador, vai para além de um momento de atenção, zelo, carinho – “Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.”

O mesmo pensador, anteriormente citado, fundamentado na obra de Martin Heidegger (1989), autor que, segundo ele, melhor concebeu a

1 Tese de doutorado defendida no Programa de Educação: Currículo, da PUC-SP, reorganizada para o formato de livro.

2 Consideramos importante salientar que o ambiente é acolhedor e o aparato dos condicionadores de ar refrigerado funciona a contento em situações normais de acomodação do espaço.

importância essencial do cuidado, afirma que o cuidado é a peça que fundamenta o existir e o fazer do ser humano. O cuidado deve ser, nesse sentido, entendido como essência do ser humano. Como tal, é um modo-de-ser essencial, dimensão que dá origem e que está presente na ação humana. Constitui a identidade profunda, ontológica e a maneira do ser se estruturar e se fazer presente. É um fenômeno sustentador das possibilidades da existência humana tornar-se humana.

Sem o cuidado, o homem e o seu existir deixam de ser humanos. Com o passar do tempo, no decorrer da vida, o homem que não recebe e exerce o cuidado se desestrutura, define, perde sentido e morre.

Nos últimos anos, com as leituras e as vivências interdisciplinares desenvolvidas por nós pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (Gepi)³, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o sentido do cuidado tem se esboçado com mais nitidez no que diz respeito à formação de professores. No primeiro semestre do ano de 2008, esta estudiosa iniciou sua participação como pesquisadora nesse grupo. Nesse período, assistiu e vivenciou muitas situações que encarnam, por elas próprias, a tradução em ato do sentido pleno de tudo que envolve o cuidado com o outro, com a educação, com a profissão docente, com o aprender, com o ensinar, com o produzir e reproduzir práticas, discursos.

Nas leituras propostas, nos relatos de pesquisas e de práticas educativas, na coordenação dos trabalhos, no modo de ser tecido o cotidiano do grupo, vamos sentindo germinar o compromisso por meio do exercício da coerência, da integridade, do desapego, do respeito pela posição do outro, da humildade, da espera, da escuta e do diálogo.

Nesse grupo, vivenciamos e exercitamos o modo-de-ser do cuidado na educação. Um saber ser consciente do estarmos inseridos em um movimento educacional constituído de uma teia complexa e ambígua, que, por assim ser, não pressupõe certeza incontestada do realizado. Na educação, o movimento que se realizou com pleno discernimento e com cuidadosa organização prévia e de processo, gerador de efeitos significativos e positivos, implica que a sua mera repetição, em outro momento, pode ser gerador de efeito negativo e insustentável para subsidiar outro fenômeno educativo.

Essa compreensão nos faz pensar que tudo o que já foi produzido disciplinarmente, embora propulsor de condições importantes para a efetiva



3 Grupo criado e coordenado pela educadora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

vivência interdisciplinar, cai por terra se não for interconectado com uma visão orgânica de conjunto. Ao observar as reflexões contemporâneas, principalmente as mais recentes, a partir da biologia genética, da teoria do caos, das estruturas dissipativas e das implicações antropológicas da física quântica, vemos o resgate do sentimento, da importância da ternura, da compaixão e do cuidado. Pesquisadores dessas áreas de conhecimento conseguiram demonstrar a profunda interconexão de tudo com tudo, inclusive afirmando a ligação insofismável entre a realidade observada e o seu observador, negada pela visão positivista de ciência⁴. Mais do que o cartesiano *cogito ergo sum* (penso, logo existo), vale o *sentio ergo sum* (sinto, logo existo).

Com essa percepção, os fundamentos que embasam e dão vida à interdisciplinaridade levam-nos a compreender que as saídas para a compreensão dos fenômenos educativos não estão dispostas e prontas em algum recanto e mentes privilegiadas. As saídas vêm sendo produzidas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas educativas significativas, em todos os lugares e em todas as situações do mundo atual. Práticas são ensaiadas, pensadas e repensadas, construídas e reconstruídas, sem perder de vista a dimensão da totalidade, mesmo sabendo-se, de antemão, da impossibilidade de encontrá-la na sua plenitude.

Muitos são os sujeitos que fazem e sonham com as mudanças na educação⁵, orientados por um novo sentido de conceber, viver e atuar na realidade educacional, aprendendo e construindo cuidadosamente o caminho

4 MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a; MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996b; NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999; NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: CETRANS (Org.). Educação e transdisciplinaridade I. São Paulo: Triom/Unesco, 2002.

5 “A educação não poderá estar circunscrita somente à aprendizagem e interiorização dos modelos de comportamento partilhados pelo grupo social de origem, e pelos grupos particulares ao longo do desenvolvimento social. Esta aprendizagem é também dependente de interações psicológicas individuais, isto é, não é suficiente a determinação da socialização como resultante apenas das interações entre grupos. É possível vislumbrar-se a articulação daquilo que se pode denominar como elemento lógico estrutural do educar-educação, resultante de um complexo de perspectivas entre o educere (educação como desenvolvimento) e educare (a intervenção). [...] duas fontes para a compreensão da ação educativa: as ciências que se ocupam em descrever o desenvolvimento e aquelas que organizam a intervenção. [...] Há uma convergência de áreas multidisciplinares que interessam à compreensão do homem em situação educativa. Esta multidisciplinaridade está num plano operativo de desenvolvimento, ainda comprometido às respectivas esferas originárias, e de competência destas áreas de saber. Deste plano multidisciplinar operativo, passa-se à construção de áreas de convergência que, de modo interdisciplinar (Ivani Fazenda, 1998), favorecerão à construção de novos modos de compreensão do fenômeno educar, porque, e só porque, produziu-se através do rompimento de suas fronteiras constitutivas originárias, cria-se pelo movimento um conhecimento de natureza distinta do originário.” (MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: Fazenda Ivani C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade, 2ª ed., 2002a.)

no próprio movimento do caminhar. Nesse processo coletivo e de parceria, somos todos aprendizes e ensinantes no contexto em que todos alimentam a esperança e o entusiasmo por uma educação de mais qualidade. Com essa concepção, aprender e ensinar passam a ser produtos de parcerias e trocas em um processo recursivo e espiralado contínuo. Por tudo isso, a palavra cuidado é a metáfora constituidora desta obra.

Olhando por essa perspectiva, nos debruçamos sobre os apontamentos, memórias, documentos oficiais e falas das professoras egressas do Programa Especial de Formação de Professoras para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia e seus antecedentes. Nesse curso vivemos intensamente um processo desafiador em que se construía a cada dia um modo-de-ser cuidadoso que, no nosso entendimento, era o mais apropriado para a formação em nível superior de um supergrupo, composto por 56 turmas, com uma média de 45 alunas cada uma⁶. As 56 turmas eram constituídas de professoras com apenas a formação do antigo magistério, nível médio, e que atuavam na sala de aula da rede estadual e municipal de 13 municípios. Entendemos que investigar mais detidamente as jornadas vividas nesse curso tem relevância social inquestionável, uma vez que, além da quantidade de professoras da rede estadual e das redes dos 167 municípios envolvidos, contou também com o apoio do poder central das secretarias de educação do Estado e dos municípios, atuando em parceria com a Ufac. Essa questão remete a uma ação não recorrente nas experiências de formação que ocorrem no Brasil.

Esse programa de formação teve uma duração de cinco anos presenciais, sendo iniciado no segundo semestre de 2001 e concluído em 2006. Um grupo de cinco professoras do Departamento de Educação da Ufac, entre as quais esta pesquisadora esteve presente, planejou, implantou e coordenou o programa durante quatro anos. Vivemos nesse período uma rotina sistemática de definição e redefinição curricular, de discussão e seleção de material a ser trabalhado, de acompanhamento e avaliação das jornadas que foram desencadeados nesse trajeto de formação.

Considerando a relevância do que foi vivenciado no curso, a troca de saberes dos participantes, o rico material empírico acumulado ao longo desse



- 6 Quando nos reportarmos aos egressos desse curso, estaremos utilizando sempre o feminino, uma vez que sua maioria era constituída por professoras.
- 7 Os municípios do Estado do Acre foram: Rio Branco (polo), Brasileia (polo), Xapuri (polo), Plácido de Castro (polo), Senador Guiomard (polo), Cruzeiro do Sul (polo), Sena Madureira (polo), Tarauacá (polo), Feijó (polo), Bujari, Porto Acre, Epitaciolândia, Acrelândia, Capixaba, Mâncio Lima e Rodrigues Alves.

processo, a presente obra compõe-se de itens que esboçam os processos da investigação sobre o que foi esse currículo de formação docente, com pretensões de ser interdisciplinar, e como ele influenciou na constituição de identidades profissionais.

Diante de um tabuleiro enorme de informações, decidimos, depois de muitos ensaios, iniciar este estudo pelas informações contidas nas entrevistas de dez professoras egressas desse Programa Especial. O esforço foi o de compreender as seguintes questões:

- *Como essas professoras se viam profissionalmente antes de participar do Curso Especial de Pedagogia?*
- *Que processos significativos foram vivenciados enquanto eram alunas do Programa?*
- *Quais abordagens teóricas, vividas nesse percurso de formação interdisciplinar, propiciaram maiores sentidos para a vida profissional dessas professoras?*
- *Como esse grupo de professoras se autoconceitua hoje?*
- *Tendo sido um eixo estruturante do curso, como veem atualmente o trabalho interdisciplinar?*

A preparação cuidada para a travessia de uma leitura interdisciplinar

A metodologia para a realização da pesquisa estava subsidiada nas obras de Morin (1996a, 1996b, 1997) e Fazenda (2002a, 2002b, 2004, 2006a, 2006b). Embora na primeira versão do projeto de pesquisa já apontássemos as possíveis entradas, em particular por visualizar as experiências vivenciadas no Mestrado, só foi possível, de fato, escrever e concluir com mais convicção este texto já na fase bem avançada da tese.

A experiência vivida, à época da realização do Mestrado, forneceu-nos subsídios para a compreensão que o método se faz caminhando. As necessidades vão se impondo, à medida que vamos nos apropriando do objeto da pesquisa, que avançamos no caminho. Mesmo tendo em mente os pontos de entradas possíveis, sabendo antecipadamente onde queremos chegar, raramente saberemos com convicção os pontos de entradas necessários para a vivência do processo investigativo, e talvez nem chegemos onde pretendemos chegar. Tudo dependerá dos fluxos e refluxos surgidos com a interação

entre a subjetividade do pesquisador e os pedaços de *cotidiano*⁸ que foram colocados no tabuleiro⁹ de investigação.

No caso deste estudo, tínhamos noção do que queríamos, mas os procedimentos não surgiam tão claros, como resultaram já na fase final da pesquisa. A infinidade de informações à nossa disposição dificultava visualizar, distinguir e definir com clareza as decisões mais acertadas, do ponto de vista científico e ético. Não existem prescrições ou receitas que possam orientar acertadamente. As tomadas de decisões denotam terem de ser feitas com muito cuidado, ao longo do caminho, na medida em que se vai concebendo, aos poucos, o objeto e as perguntas que se deseja fazer e responder.

Percebemos que não nos desprendemos totalmente das velhas formas convencionais de realizar pesquisa. Elencamos, já no projeto, algumas possibilidades; ao longo do caminho, umas foram confirmadas, enquanto outras eram descartadas. Foram resgatados, ainda, outros fragmentos de metodologias que se mostraram pertinentes para o que se foi concebendo como objeto de investigação deste estudo. Levamos em consideração aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Consideramos, desde o início, elementos que podiam favorecer a compreensão global diante de todo o conjunto de informações que tínhamos; os pressupostos assumidos ao longo da trajetória acadêmica desta pesquisadora como preciosos e esclarecedores e; por fim, a questão do método, que se articulou amplamente com os dois primeiros aspectos.

Com essa compreensão, o trajeto paulatinamente construído foi registrado em um diário com minúcias, o que depois nos possibilitou esboçar o caminho percorrido. O processo de construção do caminho e a retomada aos registros efetuados no movimento da caminhada foram esclarecendo, cada vez mais, nossa concepção de método ao iniciar a pesquisa.

Importa-nos ressaltar que no decorrer da travessia foram vividos muitos conflitos, dificuldades, re-escolhas de caminhos, momentos de certezas¹⁰ e de incertezas. Alguns superados e outros nem tanto.



8 Expressão resgatada de Lüdke, no texto LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: Fazenda Ivani (Org.), 2004.

9 Metáfora indicativa da totalidade. Tabuleiro de jogo de xadrez.

10 Tínhamos convicção que o objeto de pesquisa se constituía no currículo do Programa Especial de Pedagogia. Para essa investigação, o material organizado na Ufac é amplo e com várias possibilidades de caminhos. No entanto, pairava a curiosidade de saber quais as percepções que os egressos desse currículo tinham a respeito do que vivenciaram. Fazer as duas coisas tornava o objeto de estudo muito extenso e com amplas possibilidades de descaminhos. Depois de muitos ensaios, emergiu a ideia de iniciar as entradas no currículo pelas falas das próprias egressas do currículo.

Conforme evidenciado anteriormente, vivenciamos intensamente o currículo, objeto de pesquisa deste trabalho. Aspectos da caminhada ao longo de quase quatro anos foram cuidadosamente registrados. Além disso, a documentação produzida pelo curso foi organizada de forma a possibilitar posteriores investigações pelos pesquisadores interessados. Ressaltamos que todo o material empírico trabalhado no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, além daqueles próprios da burocracia acadêmica, foram organizados, encadernados e arquivados, como os registros dos encontros de planejamento realizados com os docentes ministrantes dos componentes curriculares, atas de reuniões, documentos de avaliação, juntamente com todo o referencial teórico indicado.

A construção e implementação do currículo desse curso foi iniciada, sob forte influência do referencial teórico de Nóvoa (1992a, 1992b, 1995a, 1995b), Schön (1991, 1992) e Zeichner (1988). Essa influência motivou a realização de registros dos principais episódios, julgados significativos para reflexões posteriores. As informações acerca do curso de Pedagogia, com base nas falas das dez egressas do programa, foram resgatadas do grande baú de nossos registros realizados ao longo do curso.

O processo investigativo guiou-se pela lógica da complexidade, ou melhor, por uma visão totalizadora (totalidade possível), as partes foram reconhecidas nela, mas também em relação com as outras e com o todo uno, múltiplo e complexo, de modo simultâneo. Esse modo de compreensão implica um movimento circular espiralado que impõe ao pesquisador, ao mesmo tempo, uma aproximação e um afastamento do objeto investigado.

Consideramos a qualidade das informações subjetivas prestadas pelas dez professoras, localizando-as também no contexto do material e das memórias registradas ao longo do curso. Em outras palavras, tentamos pautar-nos por um caminho construído paulatinamente, em que as informações foram objeto de reflexões, na sua unidade e na sua diversidade.

Ousamos, embora com um pouco de temor, abrir as comportas dos paradigmas que nos acostumaram em caminhos retos, conceitos fechados e supostamente puros, impedidos de interlocuções¹¹, o que, no entanto, não significou um relativismo ensandecido e inconsequente. A lógica implementada pautou-se em recolher todas as informações que foram possíveis, das quais emergiram as reflexões e análises, com apoio nos pressupostos da

■
11 Soares (2004).

interdisciplinaridade. É importante ressaltar que esses pressupostos incorporam a lógica da complexidade.

Como diz Fazenda (2008), quem estuda e persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. Os conhecimentos construídos por pensadores que defendem a transdisciplinaridade contribuem para o campo dos estudos da interdisciplinaridade e vice-versa. Seria uma incoerência negarmos essa possibilidade. Como em todo campo de estudos, lá estão presentes limitações e potencialidades. São nessas frestas que se abrem para uma educação diferenciada que podemos centrar o esforço de compreensão e de ação.

O início da organização do tabuleiro de indicadores (subjetivos e objetivos) para a análise deu-se com a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com dez professoras, egressas do programa e que também foram sujeitos de uma outra investigação realizada e também egressas de um curso de extensão universitária, denominado “Fala professora”. A relação desta pesquisadora com essas professoras já vem de bastante tempo. Na época do Mestrado, conviveu com elas por um semestre, depois se reaproximou com o curso de extensão e, posteriormente, durante o Programa Especial de Pedagogia. Em razão dessa proximidade, não percebeu qualquer constrangimento no período de entrevista. A conversa, com todas, transcorreu em um clima ameno, agradável e de aceitação mútua. As entrevistadas ficaram bem à vontade para explorar as suas impressões acerca do que lhes foi solicitado falar.

No entanto, a opção deu-se por uma roda de questionamentos com base em um roteiro de entrevista semiestruturada que não fosse necessariamente permanente e sequenciada. As entrevistadas foram instigadas a falar das suas práticas pedagógicas antes e depois do Programa Especial de Pedagogia. Esgotado o que tinham a dizer espontaneamente e sobre o que foi evocado, por não constar aspectos que gostaria que tivessem sido abordados, esta pesquisadora interferia solicitando que falassem sobre eixos aos quais não haviam feito referência. O intuito inicial era fazer que evocassem suas percepções, de forma semelhante a um diálogo psicanalítico, o que nem sempre foi possível.

Para a roda de questionamentos, nos moldes de entrevista semiestruturada, esta pesquisadora passou um mês na escola, pois não tinha a intenção de retirar as professoras de suas atividades em momentos inadequados. Esperávamos sem pressa o momento propício para conversar com cada uma delas. Das dez professoras, hoje, uma é a diretora da escola; outra é

coordenadora de ensino; as demais continuam como professoras: três do ciclo inicial (2a série); uma do ciclo inicial (1a série); uma de reforço (de crianças com dificuldades de aprendizagem da 2a, 3a e 4a séries); uma do segundo ciclo (3a série); e duas do terceiro ciclo (4a série). Esta pesquisadora fez questão de observá-las, nesse período, no ambiente escolar. Ver essas professoras em atividade foi algo bastante prazeroso. Para que os depoimentos não sofressem o risco de se distanciar das pretensões do estudo e orientassem mais ou menos a circunscrição da pesquisa, elegemos alguns eixos¹² em consonância com as várias possibilidades, apoiadas pela caixa de ferramenta teórica¹³ contatada na vida acadêmica e aprofundada ao realizarmos o levantamento bibliográfico da temática.

Nos primeiros dias da chegada desta pesquisadora à escola, ela teve o cuidado de apresentar, em várias conversas com membros daquela comunidade, uma síntese de suas intenções investigativas. Expôs o tema da pesquisa, os sujeitos que poderiam fazer parte, os procedimentos que estariam sendo utilizados para registrar as informações de que elas eram portadoras. Todos, sem exceção, mostraram-se muito receptivos.

É importante ressaltar que a puxada de fio do novelo das informações teve início com as entrevistas prestadas pelas professoras egressas do programa. Com base no que foi dito por elas, nos embrenhamos nas demais informações do tabuleiro, tentando entender até que ponto aquele porto de passagem da formação profissional havia alterado a compreensão e o fazer pedagógico daquele grupo de docentes. Foi uma caminhada difícil, mas, ao mesmo tempo, bastante prazerosa.

O trabalho penoso de análise, o esforço compreensivo iam e vinham do dado empírico às leituras e vice-versa, buscando encontrar pelas brechas, pelas anotações, que entendemos não muito significativas, pontos desconhecidos da trama complexa do fazer educativo. Toda a análise se pautou pelo esforço de buscar sair do evidente, do já dito, o que pode não ter sido alcançado plenamente.

Nessa perspectiva, resgatamos da nossa desarrumada caixa de ferramenta teórica, pela emergência dos dados, conceitos aparentemente díspares,

■

12 Elegemos sete eixos: Como você se via profissionalmente antes de participar do curso especial de Pedagogia? Enquanto você era aluna do curso, que processos de formação vivenciados foram significativos? Quais abordagens teóricas propiciaram maiores sentidos para a vida profissional? Como você se autoconceitua hoje? Ou melhor, como você se sente e se diz professora? O que você conseguiu entender, durante o curso, sobre interdisciplinaridade? Na sua sala de aula, o seu trabalho é interdisciplinar? Como você trabalha?

13 Expressão empregada por Corazza (1996).

se nos mantivermos aferrolhados nos paradigmas, supostamente puros, da modernidade. Da mesma forma que nos apossamos de conceitos férteis para melhor enxergar o material de campo, descartamos outros, considerados inicialmente promissores, mas que no processo foram percebidos inúteis para a análise.

Transcritas todas as entrevistas, debruçamo-nos sobre os pontos convergentes e divergentes dos dados, separando o que era recorrente e peculiar, como ensinam Lüdke (1986) e Ezpeleta e Rockwell (1989), Kenski (2004). Nas infinitas leituras dos transcritos, fomos estabelecendo palavras-chave, que iam demarcando no texto das entrevistas, à medida que as informações eram interpretadas. Inicialmente não descartamos nada. Tais trechos já aglutinados foram cruzados com outras informações constantes dos registros e documentos que faziam parte do tabuleiro de informações. Com o refinamento da análise, os pontos foram sendo reagrupados de modo a definir os grandes temas e subtemas da pesquisa, constituindo-se nas unidades do sumário desta obra.

Por fim, reiteramos que o processo de realização da pesquisa foi sendo construído ao longo do caminho, em que foram resgatados vários procedimentos metodológicos, como a memória de história de vida docente desta pesquisadora, análise documental, análise de memória registrada dos pedaços do cotidiano do programa especial de Pedagogia, memória registrada de pedaços do cotidiano da escola das professoras egressas, roda de questionamentos (nos moldes de entrevista semiestruturada), análise da dissertação de Mestrado do secretário de Estado da Educação do Acre¹⁴, Arnóbio Marques de Almeida Júnior, tematizando o planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre, como também a própria dissertação de Mestrado desta pesquisadora¹⁵. O trabalho acadêmico de Almeida Júnior contribuiu para que entendêssemos melhor, além do que tínhamos vivido, o contexto da reforma educacional praticada no período, no interior da Secretaria de Estado da Educação. Ajudou-nos, em particular, a enxergar os avanços que as 10 professoras participantes desta pesquisa alcançaram.

Esse é o resultado do trabalho investigativo trilhado por esse caminho. Com humildade, nos moldes interdisciplinares, penso que ele pode contribuir para com todos aqueles que profissionalmente militam na construção e implementação de currículos de formação de professores e que



14 Almeida Júnior (2006).

15 Pessoa (1999).

compartilham preocupações e desejos por uma qualidade superior da educação.

O trabalho está estruturado em cinco partes. A primeira explicita a metáfora do cuidado, para na sequência afirmar que o modo-de-ser do cuidado é inerente e próprio de um caminho interdisciplinar. Na parte seguinte, optei em manter pela importância que atribuímos às histórias de vida para fornecer ao leitor elementos que facilitem a compreensão das escolhas e das razões pelas quais as pessoas pensam de uma forma ou de outra, esboça aspectos da história de formação acadêmica e profissional da pesquisadora, culminando, dessa maneira, com a exposição do objetivo da tese e o caminho paulatinamente construído para tornar possível uma leitura interdisciplinar. Sendo esse o propósito do estudo, a parte três é iniciada com uma citação de Fazenda (2008), na qual essa autora explicita que o conceito de interdisciplinaridade está diretamente ligado ao conceito de disciplina. Para aprofundar essa compreensão, procuramos alguns antecedentes da disciplinaridade demonstrando desdobramentos de alguns olhares que traduzem o itinerário percorrido para se chegar ao disciplinamento e às possibilidades de um retorno à unidade total perdida. Sequenciando o estudo, a próxima parte explicita aspectos vinculados à prática e ao campo curricular. Além disso, a prática curricular do curso foi colocada em confronto com o quadro teórico do campo do currículo. A última parte da obra analisa jornadas significativas, procurando evidenciar até que ponto tais jornadas influenciaram o processo identitário docente das dez professoras entrevistadas. Por fim, a guisa de conclusão, são apresentadas algumas considerações acerca do currículo do curso estudado.

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

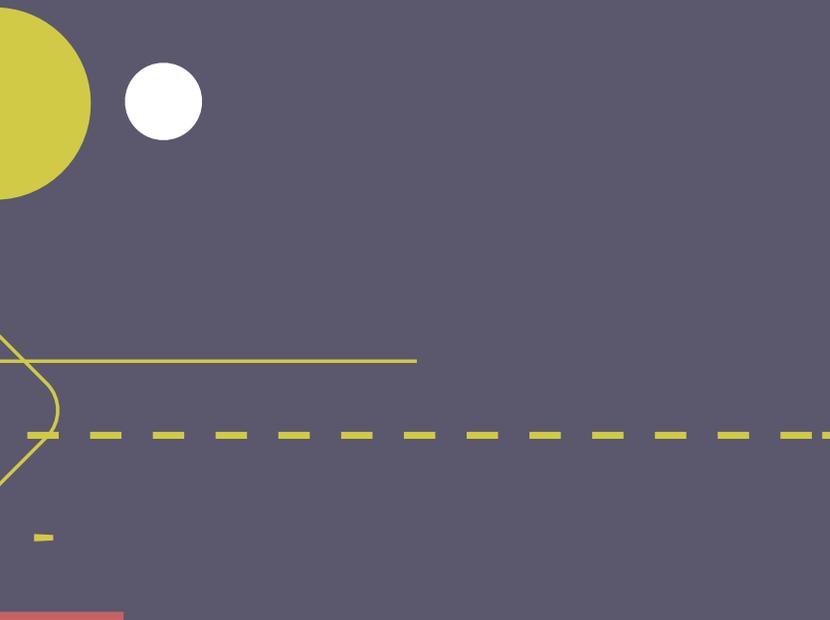


CAPÍTULO I

O SENTIDO DO CUIDADO: UM MODO-DE-SER ESSENCIAL, INERENTE A UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

(BOFF, 1999)



Ao observar mais atentamente a história das perspectivas¹⁶ curriculares que deram e dão sustentação à construção de currículos educacionais no exterior e no Brasil, é perceptível o reforço em alguns aspectos em detrimento de outros. Há sempre a intenção, velada ou explícita, de substituição de conjuntos de categorias por outras até então não veiculadas. Pressupostos, princípios, conceitos, julgados anteriormente importantes, em determinada época, são criticados, rechaçados e esquecidos por admitirem importância menor e conflitantes com os que estavam sendo apresentados na ocasião. Essa tem sido a cadência recorrente do edifício do campo do currículo.

Com as reflexões hodiernas, apresentadas principalmente pela biologia genética, pela física quântica e pela teoria do caos, as quais demonstram a profunda interconexão de tudo com tudo, há algum tempo está renascendo o cuidado de religar o uno, múltiplo da totalidade dos fenômenos educativos ou não. Sente-se hoje o cuidado e a necessidade de construir um novo *ethos*¹⁷ para o desenvolvimento de currículos educacionais. É essencial aprender com a história das construções curriculares; por outro lado, estagnar aí é permanecer chacoalhando sem vislumbrar avanços. É necessário cavar mais profundamente, ir mais adiante, com espírito de alteridade, de complementaridade e de reciprocidade, inserir-se em outros campos de conhecimentos. Esse cuidado em ampliar o olhar¹⁸, em nosso entendimento, tem possibilitado experiências curriculares mais próximas das necessidades dos alunos e das expectativas sociais de modo geral. A atitude cuidadosa de amplificar a visibilidade do mosaico intricado das situações educacionais pode diminuir

16 Cf. Cap. III, *Cuidados para uma leitura interdisciplinar*.

17 “[...] conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável [...]” (BOFF, Leonardo, op. cit., p. 25-28 e 195).

18 Transcrevemos a diferença entre ver e olhar estabelecida por Gaeta, que assumimos nesta pesquisa: “Nossa certeza mais primitiva é mesmo a de ver o mundo, constatar nosso cotidiano. O ver, em geral pressupõe certa passividade e discrição; nesse caso o olho meio que desatento e espectador passeia sobre a superfície das coisas do mundo e as espelha e registra, com uma conotação de ingenuidade e espontaneidade e com alcance circunscrito. Já o olhar... ah!. O olhar é diferente! Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, é direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor. Deixa sempre aflorar certa inquietação e malícia: é o ver deliberado, premeditado, intencional. Ver se dá de nós para fora. Olhar é sair de si e trazer o mundo para dentro de si. [...] Esse é o olhar interdisciplinar. Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência.” (GAETA, 2002a, p. 222).

de maneira sensível a incidência de currículos que enveredam por caminhos simplificados e embasados em uma única dimensão, seja ela técnica, crítica, política, psicológica, sociológica ou histórica, possibilitando que todos que vivenciam os currículos saiam mais engrandecidos e recompensados com as experiências de que tiveram a oportunidade de participar.

Se hoje há um esforço conjunto, reivindicando o cuidado para ampliar o ângulo do olhar, de forma a melhor entender e alterar as práticas educativas, o que significaria a palavra *cuidado*? Seria cogitar, imaginar, pensar, supor, julgar, zelar, desvelar, atender? Ou seria uma forma de se colocar diante das coisas e das pessoas? Ou seria, ainda, uma atitude, um modo-de-ser essencial?

Como todas as outras palavras, cuidado é preñado de significados adquiridos ao longo de sua existência. Os filósofos nos ensinam que, com as palavras, os seres humanos constroem e acumulam infinitas experiências cheias de significados. A riqueza de tais significados precisa ser descortinada e explicitada. Esclarecem, ainda, que em rigor as palavras emergem de um nicho de sentido originário e que daí se estendem em outras significações afins.

Não é diferente com a palavra cuidado. Na língua latina¹⁹, seu significado é cura. Na acepção mais antiga do latim, cura era grafada *coera* e usada em contextos de relações humanas de amor e de amizade para demonstrar “a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada”²⁰. Cuidado deriva de *cogitare-cogitatus* e de sua transformação *coyedar, coidar, cuidar*²¹. O significado de *cogitare-cogitatus* é semelhante ao de cura: “cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro”²². O cuidado vem à superfície quando o existir de um outro passa a significar e ter importância. Quando isso acontece, a pessoa, da qual o cuidado emergiu, passa a ter comportamento diferente. Dedicar-se mais a esse outro, dispor-se a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e conquistas; enfim, participa mais efetivamente de sua vida. O cuidado envolve, nesse sentido, um modo-de-ser por

19 Boff (2005).

20 Ibidem.

21 Ibidem.

22 Ibidem.

meio do qual a pessoa não fica somente em si; ao contrário, interliga o seu ser com o do outro com carinho, diligência e dedicação.

O cuidado dedicado ao outro além do desvelo, carinho, diligência e dedicação manifesta preocupação, inquietação e sentimento de responsabilidade. Traz em si dois conjuntos de sentimentos de significação básica, interligados de maneira simbiótica. Esses dois significados básicos dão ao cuidado um sentido mais do que um ato isolado ou virtude ao lado de outras. O cuidado é um modo-de-ser. É o jeito como a pessoa se organiza, se estrutura e se realiza no mundo com os demais entes. “É uma forma de ser-no-mundo e, a partir daí, de relacionar-se com as demais coisas.”²³ É um modo-de-ser e de estar presente, de tráfegar pela realidade da vida, relacionando-se com todos os seres e coisas no trânsito da vida. É nesse transitar da vida no mundo, nos jogos de relacionamentos, que o ser humano vai constituindo o seu próprio ser, a sua identidade.

Para Boff (2005), há dois modos básicos de ser-no-mundo: o modo-de-ser do trabalho e o modo-de-ser do cuidado. A seguir explicitaremos o pensamento de Boff a esse respeito, evidenciando as implicações que cada um desses modos acarreta no processo de construção da realidade humana.

O MODO-DE-SER DO TRABALHO

O modo-de-ser do trabalho, que chamamos de disciplinar, acontece na forma de interação e intervenção. O ser humano intervém na natureza, procurando conhecê-la, para em seguida intervir com o objetivo de tornar o seu existir maior e melhor. Tudo isso acontece por intermédio do trabalho. É pelo trabalho que o ser humano codirige²⁴ o processo evolutivo. A natureza e as sociedades humanas governam em simbiose e coevoluem²⁵ nesse processo. Na natureza o trabalho acontece involuntariamente. Com os seres inteligentes, o trabalho é consciente, caracterizado por um modo-de-ser perpassado por um projeto de transformação da natureza. Com o transcorrer da história da humanidade, por volta do século XVI, começa a emergir a vontade de poder e dominação da natureza. Com essa motivação e com o

■
23 Ibidem.

24 Expressão utilizada por Boff (2005).

25 Ibidem.

crescimento da complexidade do processo de trabalho²⁶, a razão instrumental-analítica ou disciplinar foi construída de modo paulatino, passando a comandar e exigir um modo-de-ser objetivo. Ou melhor, um modo-de-ser que exige distanciamento da realidade, separando-a para “melhor” observá-la, interrogá-la, conhecê-la e impor o domínio sobre ela.

A lógica do ser-no-mundo do trabalho guia-se pelo pressuposto do conhecer para dominar, assenhoreando-se do conhecimento disciplinar para utilizá-lo a serviço exclusivo dos interesses pessoais e coletivos dos seres humanos. É nessa escalada que acontece o início do antropocentrismo²⁷. Os interesses do homem e da mulher constituem o centro do universo e, como tal, comandam o processo de “evolução” e transformação da humanidade e do mundo em que habitam.

A realidade do mundo contemporâneo, consequência dos desdobramentos do modo-de-ser do trabalho ou disciplinar, mostra o drama perverso que a humanidade vem vivenciando com a relação distanciada de sujeito-objeto. O afã e a busca frenética de eficácia, de produção e de dominação de tudo e sobre tudo têm levado a efeitos catastróficos. Homens e mulheres vivem escravizados pelas formas de estruturação do trabalho produtivo, racionalizados, objetivados, especializados, despersonalizados e submetidos única e exclusivamente à lógica da razão. Perdeu-se, no modo-de-ser do trabalho – que aqui, reiteramos, chamamos de disciplinar –, a visão de conjunto do ser humano como ser-de-relações ilimitadas, de criatividade, de ternura, de espiritualidade, de amorosidade, de compaixão.

O MODO-DE-SER DO CUIDADO

O modo-de-ser do cuidado constitui-se em outro modo-de-ser-no-mundo efetivado pelo cuidado. O cuidado não exclui o trabalho; ao contrário, interliga-o, estabelecendo relação diferenciada, reconstituindo o sentido



26 A partir dessa época, o sentido do trabalho passa a distanciar-se do seu sentido antropológico originário, “como plasmação da natureza e como atividade criativa, trabalho capaz de realizar o ser humano e de construir sentidos cada vez mais integradores com a dinâmica da natureza e do universo.” Ibidem.

27 “O antropocentrismo configura aquela atitude mediante a qual somente se vê sentido nas coisas à medida que elas se ordenam ao ser humano e satisfazem seus desejos. Esquece-se da relativa autonomia que cada coisa possui. Mais ainda, olvida-se a conexão que o próprio ser humano guarda, quer queira quer não, com a natureza e com todas as coisas. Ele não deixa de ser também natureza e parte do todo.” (Ibidem.)

antropológico originário. Esse modo-de-ser não vê a natureza e tudo o que nela se encontra como objeto. A relação é de sujeito-sujeito, em que os entes que se relacionam possuem valores e símbolos que emanam de uma realidade originária. A relação é de convivência, cordialidade, comunhão, interação e de cuidado. O cuidado com os entes “implica ter intimidade com eles, senti-los dentro, acolhê-los, respeitá-los, dar-lhe sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele. Cuidar é estabelecer comunhão”²⁸.

Nesse modo de olhar e fazer as coisas, a razão instrumental-analítica – ou melhor, do cálculo, da técnica, da análise objetiva – é interligada à razão cordial e de sentimento profundo. O *pathos* (sentimento) passa a ter centralidade na lógica da vida, do olhar e realizar o ofício. O raciocínio vigora fundado no *pathos*, por ele se constituir na estrutura básica do ser humano. Inverte-se a máxima cartesiana. Do *cogito ergo sum* (penso, logo existo) para o *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). Tudo começa com o sentimento. O ponto inicial para os desdobramentos se dá com o sentimento. Os primeiros impulsos são os do sentimento. Os da razão vêm em plano posterior. É pelo sentimento que nos comovemos, nos emocionamos, nos sensibilizamos ou não com o que está sob o nosso ângulo de visão. É ele que nos faz gostar, desgostar, dar importância, simpatizar, antipatizar ou ser empático. É por ele que nos deixamos unir e manter vínculos com as pessoas e com as coisas que nos cercam. No decorrer de uma existência, passa-se por infindáveis episódios impossíveis de serem lembrados na sua totalidade. No entanto, aqueles que foram vivenciados, envoltos de emoção, provocando sentimento profundo e originando cuidado em nós ficam carimbados vivamente, permanecendo definitivamente em nossa memória. Esse sentimento profundo chama-se cuidado. O cuidado exprime distintivamente a primazia do *pathos* e da emoção. O cuidado vem primeiro. Está na origem da existência humana e, por assim ser, constitui-se em um modo-de-ser essencial. Para concluir essa reflexão, evidenciamos a fala de Boff (2005), quando o filósofo afirma:

Importa colocar em tudo cuidado. Para isso, urge desenvolver a dimensão de alma, que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania fundamental à nossa capacidade de sentir o outro; ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos ou não humanos; obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas. Dar centralidade ao cuidado

■
28 Ibidem.

não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco [...]

O modo-de-ser essencial do cuidado de homens e mulheres oportuniza que eles vivam experiências de valores que verdadeiramente têm importância e devem ser levadas em consideração. Vivências de valores que ultrapassam o mero valor utilitarista. Mas, sim, valores das coisas em si mesmas.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O MODO-DE-SER ESSENCIAL DO CUIDADO

A Interdisciplinaridade é uma atitude de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar ou instrumental-analítica. É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói. É atitude de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos sociais e educacionais. É atitude de compartilhamento e coerência, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. É atitude de espera. É tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. É atitude de alegria e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitude em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais.

Fazenda (2002a), ao explicitar a metáfora do olhar, no tocante ao aluno, diz que a relação professor-aluno, em um percurso interdisciplinar, emerge de intencionalidades que em um primeiro olhar parecem divergentes. Com o caminhar da relação o olhar de cada um (aluno e professor) sobre o outro vai ampliando-se e tornando-se cada vez mais clara a convergência dos

interesses que lhes mantêm. Como isso acontece? Segundo a educadora, o aprofundamento do conhecimento do professor sobre o universo do aluno vai acontecendo por meio do processo de desvelamento, que consiste no ato de tirar os véus que dificultam a visão clara.

Na relação pedagógica, o primeiro véu é sacado quando professor e aluno caminham lado a lado. Isso é propiciado quando a afetividade (sentimento) entra em ação. O aconchego e o abraço são de fundamental importância para que as amarras de desprendam. “O aluno se sente bem, importante, comungado e feliz”²⁹. Pelo abraço se vê o olho interior do aluno. Algo que vem de dentro, de muito profundo, de essencial, mas que ainda não se mostra com nitidez. Somente após o desvelar do primeiro véu é possível a aproximação de outros fatores na vida do aluno que se expõem nas produções de seus textos e na sua fala. A produção de textos escritos, pelo aluno, vai favorecer um pouco mais o conhecimento do professor a respeito do aluno. Por meio deles, o aluno mostra outras faces da sua personalidade e de seus interesses, ditas por ele mesmo. Esse é, para Fazenda (2002a), um segundo véu a ser retirado. Nas palavras da autora, “mesmo sendo por meio da escrita, o fato de o aluno ter alguém para conversar é algo maravilhoso!”³⁰.

O terceiro véu a ser desnudado refere-se à fala. É pela fala do aluno que o professor consegue olhar com mais nitidez o que estava escondido em seu ser no início da relação. Na maioria dos casos, o aluno manifesta os sentimentos, os interesses, as convicções, pela fala, somente após um processo de sedimentação de suas certezas consigo mesmo.

Como podemos observar, tudo começa com o que é essencial. O sentimento possibilita avançar a outras esferas que desejamos. Está no pensamento de Fazenda (2002a), assim como está também no de Boff (2005), a inversão da máxima cartesiana: *cogito ergo sum* (penso, logo existo) por *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). O primeiro véu a ser retirado para que seja possível prosseguir no processo de conhecimento do aluno, a que Fazenda³¹ se refere no processo interdisciplinar, e a temática cuidado, que Boff³² explora para demonstrar o modo-de-ser essencial do cuidado, são tramas de uma mesma linhagem, inerente e próprio de um caminho interdisciplinar.

■
29 Fazenda (2002a, p. 225).

30 Ibidem, p. 227.

31 Ibidem.

32 Boff (op. cit.).

Essa percepção fica mais acentuada quando nos reportamos às vivências interdisciplinares desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas interdisciplinar - Gepi. O sentido do modo-de-ser essencial do cuidado fica esboçado com mais nitidez no que tange à formação docente. No cotidiano do grupo, todos são acolhidos com atenção, carinho e respeito para mais um encontro em comunhão. Nos novos membros que aos pouco vão chegando ao grupo, a cada semestre, percebemos que, com o clima cordial vivido no ambiente grupal, paulatinamente vai acontecendo uma metamorfose positiva em que todos são encorajados a se mostrar cada vez mais.

A atenção e a preocupação com o que o outro diz e faz estão sempre presentes. A atmosfera que se respira no grupo vai contagiando de tal forma que esforços são redobrados, por cada membro. Existe uma proximidade benéfica entre todos. A solidariedade se dá tanto nos aspectos pessoais quanto naquilo que cada membro pesquisa no momento. Todos sabem o que cada um deles pesquisa e contribuem com a investigação do outro à medida que vão encontrando, na caminhada de pesquisadores, achados que podem contribuir para clarear aspectos da temática do colega. A experiência de membro do Gepi nos dá a oportunidade de vivenciar sentimentos de sintonia com o outro, de inquietude por ter vontade de realizar o ofício de pesquisador cada vez melhor, de repouso e sossego por sabermos que não estamos sós.

Ser membro do Gepi nos propicia, enfim, vivenciarmos muitas situações que entranham, nelas próprias, o significado pleno de tudo que envolve o cuidado com o outro, com a educação, com a profissão docente, com o aprender, com o ensinar, com o produzir e reproduzir práticas, discursos. Nas leituras propostas, nos relatos de pesquisas e de práticas educativas, na coordenação dos trabalhos, no modo de ser tecido o cotidiano do grupo, vamos sentindo germinar o compromisso por meio do exercício da coerência, da integridade, do desapego, do respeito pela posição do outro, da humildade, da espera, da escuta e do diálogo. Nesse grupo interdisciplinar, vivenciamos e exercitamos o *modo-de-ser essencial* do cuidado na educação.

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



CAPÍTULO II

O CAMINHAR CUIDADOSO: PROFESSORA FORMADORA DE OUTRAS PROFESSORAS

Sou tantas... aquelas que fui e aquelas que deixei de ser.
Sou as minhas fobias e a minha coragem, sou projeto
e desencanto.
Sou a voz que denuncia e o silêncio covarde que cala.
Sou vida que clama e morte que apaga.
Sou carne e sou espírito.
Sou tudo e nada.
Sou tantas e sou nenhuma.
Sou aquelas que serei... então
Sou todas.
Sou...

(GIACON, 2002A)

Considerando nosso propósito, já esboçado, tendo consciência da importância de explicitar ao leitor o olhar e as razões pelas quais esse olhar foi sendo tecido ao longo de uma existência, e sendo esta pesquisadora integrante do grupo que orientava as ações desenvolvidas nas jornadas curriculares em estudo, organizamos este capítulo com fundamento nos vestígios significativos presentes na memória, atinentes a aspectos da história de formação e atuação profissional desta pesquisadora no campo da educação. O conceito de memória que apoia o presente trabalho relaciona-se estreitamente com o entendimento de Morin (1996a). Para esse autor, a memória mantém uma relação ininterrupta entre passado e presente. Não podemos pensá-la de forma pura; ela é uma reabordagem do passado, em que o conhecimento do presente interfere no passado e vice-versa.

No trajeto de aprendizagem do pesquisar interdisciplinarmente vamos aprendendo que as histórias de vida fazem compreender, de modo mais profundo e cuidadoso, as razões pelas quais o pesquisador vai se constituindo em determinado tipo. Isso porque vêm à superfície parte do cotidiano de fases vividas de uma existência e as influências acarretadas por pensadores que, de certa maneira, ajudaram a construir pensamentos e práticas nele desenvolvidos. Fazenda (1994, p. 75) aprofunda essa compreensão ao esclarecer:

[...] uma prática individual bem sucedida contextualiza-se em determinada *história de vida* particular, que por sua vez é produzida em um determinado *espaço* e num tempo *historicamente determinado*. A história *atual* de uma *determinada prática* só pode ser revelada em sua complexidade quando investigada em suas origens de *tempo e espaço* – por isso a importância fundamental de que o *pesquisador da prática* investigue a mesma não só em sua ação imediata, tal como ela aparentemente se revela, mas permita-se compreender os condicionantes históricos que a determinaram.

Parte da história de vida desta pesquisadora, aqui relatada, tem o propósito de demonstrar os condicionantes históricos que foram influenciando e construindo um modo-de-ser enquanto professora formadora de outras professoras. Dar a informar o lugar de onde falamos fornece, de modo cuidadoso e interdisciplinar, elementos que potencializam e elucidam a compreensão daquele sentido aos que se aproximarem deste trabalho.

A dimensão científica³³ teve um peso preponderante sobre as reflexões desta pesquisadora, em detrimento dos acontecimentos que ocorriam no espaço educacional em que atuava; à medida que novas produções surgiam e apontavam para outros horizontes, novas reflexões aconteciam. Essa preponderância só veio a ser alterada após os estudos realizados no Mestrado, na Faculdade de Educação da Unicamp, no período compreendido entre 1997 e 1999, em que a temática abordada era a formação de professores.

A frequência ao curso de Pedagogia ministrado pela Ufac, de 1978 a 1981, deu-se em período no qual a exacerbação da tecnologia educacional e o psicologismo³⁴ se constituíam nos principais parâmetros para a orientação dos estudos, concentrados na objetividade e na neutralidade da formação do professor. Nessa época, as possibilidades de se estudar o processo de ensino eram consideradas um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação³⁵. Todo o trabalho se sustentava no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade técnica³⁶, eficiência e produtividade. Professores e alunos absorviam os conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamentos. Os currículos desenvolvidos e que nos davam o passaporte para a profissão não permitiam perceber tais conhecimentos como hipóteses científicas provisórias, que se reconstróem de modo contínuo. Buscávamos a objetividade do trabalho pedagógico pela organização racional e disciplinar



- 33** Absorção dos conhecimentos produzidos por pesquisadores pertencentes à academia.
- 34** Alvite, em sua crítica ao psicologismo na educação, opina: “o pedagogo, o educador reduz as possibilidades de sua ação quando se atém a um enfoque psicológico, individualista, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade. Necessário se faz que ele perceba os vínculos de seu trabalho com a realidade concreta, que considere as reais possibilidades da educação, que tenha uma idéia clara a respeito das causas dos problemas contemporâneos, percebendo-os historicamente, e que situe à escola e a si mesmo, não como produtores da ideologia dominante, mas na linha de liberação dos oprimidos” (ALVITE, Maria Mercedes Campelo. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 127). Não descartamos essa dimensão do processo educativo, mas não podemos restringir a compreensão desse caminho a essa única possibilidade.
- 35** NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p. 7; e SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogía por objetivos: obsesión por La eficiencia*. Madrid: Morata, 1995. p. 10.
- 36** Para aprofundar este tema, ver SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992b. 77-91; e SCHÖN, Donald A. *Formar profesores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.), op. cit., especificamente sobre a crítica de formação de professores com base nessa abordagem; MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 37-94; e LORENZ, Konrad. *Os oito pecados mortais do homem civilizado*. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 86-108, sobre a crítica da pseudo-objetividade da ciência.

do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais.

O experimentalismo de base positivista era a justificação metodológica da abordagem científica, acentuando o valor da observação e a quantificação como requisito de cientificidade, sem nenhuma pretensão de ser um modelo que levasse a entender as razões e as finalidades educacionais. Esse modelo, incorporado pelo curso de Pedagogia, enveredava por caminhos disciplinares, simplificados e superficiais, gerando resultados que não poderiam ir além da tecnização do processo educativo.

Em íntima conexão com essa maneira de pensar, o trabalho escolar tendia a ser concebido desarticulado do processo social. Embora já estudássemos, na disciplina de Sociologia da Educação, a teoria reprodutivista de Althusser (1985), que possibilitava distinguir os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, o sentido que conseguíamos estabelecer não nos induziam a procurar outras formas de interpretação possíveis de compreender o fenômeno educativo.

Mesmo com a oportunidade de contato, no decorrer do curso, com outros referenciais teóricos, o que fundamentou de fato nossas atuações foi aquele referencial que tinha como supremacia a técnica. Isso não se constituiu em uma incoerência. Existiu, sim, uma coerência com os sentidos que foram possíveis nesse processo.

Para Giacon (2002a), coerência é o elemento que faz a articulação e ligação entre os vários personagens de uma trama de conhecimento. É uma das diretrizes que dão o tom do trabalho. É o trigo que dará a possibilidade de colagem entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir.

É nesse aspecto que reafirmamos a coerência entre o que foi vivido no período de formação no curso de Pedagogia e a posterior atuação na formação de outras professoras. Como recém-habilitada para a docência, esta pesquisadora passou a trabalhar com formação de professoras na Escola Normal. As formas privilegiadas para trabalhar os referenciais teóricos com fundamentação marxista, na graduação universitária, eram extremamente complexas. As categorias que envolviam a teorização não eram explicitadas e destrinchadas de modo a dar sentido aos textos que líamos. Ainda no curso de Pedagogia, as práticas dos professores estavam referenciadas em teorias diversas da que tentavam explicitar no discurso, embora em alguns processos abordassem temas marxistas.

Na segunda metade da década de 1970, no entanto, não chegava ao curso qualquer orientação embasada na fenomenologia, necessária à compreensão

de uma teoria interdisciplinar de formação de educadores. Somente muito tempo depois, quando esta pesquisadora já realizava o Mestrado, teve uma aproximação com a abordagem empreendida pela fenomenologia. Talvez porque as tendências predominantes do momento acadêmico fossem outras. O contexto político-social brasileiro da época exigia outras formas e fundamentações para inquirir os fenômenos educacionais. As possibilidades de outros enfoques investigativos eram reais, uma vez que as proibições e a caçada aos intelectuais começavam a esmaecer. A visão cartesiana e disciplinar, bem própria da academia, não permitia um modo-de-ser cuidadoso, circular, espiralado, em busca de uma aproximação maior sobre os aspectos que envolviam a totalidade dos conhecimentos.

Como os padrões da academia exigiam, e ainda exigem, em muitos casos, a limpeza do paradigma orientador da pesquisa e, por consequência, da prática pedagógica, tachando de ecléticas e desmerecedoras de *status* acadêmico aquelas investigações que não se atinham a essas exigências, tornava-se difícil enveredar por caminhos e autores considerados divergentes.

Esse era o panorama do início dos anos 80 do século XX, período em que esta pesquisadora concluiu o curso de Pedagogia. O que ocorria com o ensino de Graduação era paradoxalmente diferente do que acontecia na Pós-graduação. Se aqui avançavam para uma nova abordagem paradigmática, lá os sentidos possíveis que eram estabelecidos, pela própria forma de desenvolver o trabalho, restringiam-se a uma racionalidade técnica, disciplinar, já denunciada no Mestrado e no Doutorado. É importante ressaltar que os professores da Graduação não haviam ainda ingressado em cursos de Mestrado e Doutorado. Apenas uma professora era pós-graduada, portadora do título de doutora; no entanto, essa docente, de nacionalidade italiana, carregava um sotaque muito complicado para a compreensão de sua fala e, no caso particular desta pesquisadora, ser atraída pelos seus ensinamentos.

O curso de Pedagogia era nitidamente dividido em duas partes. Na primeira, encontravam-se as disciplinas chamadas de fundamentos da educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação), cujo papel era o de fundamentar, como o próprio nome evidencia, as práticas futuras. Na outra, estavam as metodologias aplicadas às grandes áreas (Língua portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências). Esse bloco propiciava maior aproximação com o que ocorria nas escolas, mas a perspectiva era totalmente disciplinar e carregada de uma ideologia permeada de certezas infalíveis. Essa organização expressa nitidamente a concepção disciplinar de conhecimento. O conhecimento era, e

em muitos casos ainda o é, visto como uma árvore, em que existe um tronco comum sustentando os galhos com suas ramificações, que, por sua vez, se alimentam e se fortalecem a partir desse tronco. Essa perspectiva de conhecimento justifica disciplinas que constituem uma base comum fundamental na primeira parte do currículo e disciplinas mais especializadas no final.

Hoje existem inúmeras pesquisas³⁷ que nos faz pensar que o conhecimento se constrói de forma espiralada, em que é no caminho da ação que as necessidades surgem e vão impulsionando as buscas. Não se tem resolvido tudo no início da caminhada. É a partir dela que as coisas vão surgindo e vão definindo a própria rota a ser perseguida, determinando conhecimentos que não foram dados nem previstos, mas que são, sim, determinados pela própria ação em movimento.

Daquela forma, os alunos do curso de Pedagogia compareciam às escolas para observar e ditar os saberes de uma boa prática pedagógica. A ênfase maior era dada aos “erros”, que não eram poucos. Era aí que se buscava auxílio nos fundamentos, ou melhor, nos fundamentos psicológicos para justificar tais fenômenos, como também para que nas próximas “visitas” os acadêmicos estivessem aptos a dizer algo às professoras, apontando os erros a serem evitados e as atitudes que deveriam ser postas em prática. No semestre seguinte, eram novas professoras a observar. Não tínhamos notícias daquelas observadas no período anterior, muito menos se o que havia sido “receitado” surtira o efeito esperado.

Para os professores do curso, não importava que condições o aluno real, com o qual estavam trabalhando, tinha para dar sentido a esses discursos. O



37 No Gepi têm sido produzidas muitas pesquisas que evidenciam essa possibilidade, dentre as quais citamos: PICOLLO, Cláudio. *A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005; MIRANDA, Raquel Gianolla. *Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – Gepi*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; TAVARES, Dirce Encarnación. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – uma leitura interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; TAINO, Ana Maria dos Reis. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; GASPARIAN, Maria Cecília Castro. *A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; HESSEL, Ana Maria di Grado. *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009; VILCHES, Manolo Perez. *O lúdico na atitude interdisciplinar*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009; GUIMARÃES, Maria José Eras. *Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010; ALVES, Adriana. *Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à matemática do ensino médio*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

processo partia do aluno idealizado, pressupondo que presença, atenção e leituras eram suficientes para compreender e dar sentido ao que era explicitado. Nem tangenciada a história do aluno era veiculada.

Para os parâmetros da época, ou seja, da racionalidade disciplinar, esta pesquisadora saiu do curso muito bem formada e, tecnicamente, seus planejamentos de curso, de unidade e de aula eram muito bem estruturados, muito bem avaliados. Saíra uma “perita”: sabia muito bem elaborar objetivos instrucionais, formular estratégias de ensino e de avaliação (medida), explicitar atividades bem clarificadas por organogramas e cronogramas. Sabia até os possíveis verbos que sugeriam muitas ou poucas interpretações. Nessa formação, obviamente, não havia lugar/espço para uma prática crítica que apontasse caminhos para a compreensão da problemática educacional nos seus aspectos mais amplos, embora, reiteramos, já houvesse uma inserção em teorias mais críticas sobre o ensino que, no entanto, não conseguiram estabelecer sentidos significativos de forma a orientar o modo-de-ser na atuação docente. Esse curso não foi predominantemente o *locus* para discussões epistemológicas, ontológicas, históricas, categorias teóricas que

E assim os anos foram passando. A prática docente desta pesquisadora, como formadora de professoras, era orientada por esse olhar, constituído de elementos adquiridos naquele *porto de passagem*³⁸. Sua prática ficava invariavelmente circunscrita a um olhar em que considerava o professor monisticamente³⁹, pelo que “devem” fazer, pelo que “devem” possuir, os saberes de que “devem” ser portadores, das práticas que “devem” alcançar, do grau de profissionalismo que “devem” obter, o que muito se assemelha com a história prescritiva da Didática, se partirmos do seu primeiro momento iniciado por Comenius (2006).

O sentimento de não estar realizando o trabalho que gostaria encaminhava esta pesquisadora para os raros cursos de curta duração, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Acre e pela Ufac, única instituição superior no Estado, naquela época. Não percebia diferenças com o que já realizava. Não visualizava saídas para superar as dificuldades enfrentadas. Ocultava os problemas, queria resolver sozinha, mas não conseguia visualizar brechas. Ressalte-se que esta pesquisadora era considerada uma boa



38 Expressão resgatada do livro de Geraldi (1997).

39 Monismo: “doutrina filosófica segundo a qual o conjunto das coisas pode ser reduzido à unidade, quer do ponto de vista da sua substância [...], quer do ponto de vista das leis [...] pelas quais o universo se ordena [...]” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1.153).

professora na escola. Isso lhe dava uma boa margem para experimentar novas situações com os alunos. Se acertadas essas experiências, eram socializadas. Se ocorresse o contrário, ocultadas, segundo entendimento desta pesquisadora.

Permeava entre os professores a necessidade de demonstrar o domínio da situação. Ser reconhecida como “boa professor”⁴⁰ dava coragem para desenvolver um trabalho com mais autonomia, como também respaldava, até certo ponto, o desafio de enfrentar as possíveis resistências e afirmações contrárias. Esconder as fragilidades fazia parte da rotina. Com o olhar de hoje, esta pesquisadora consegue compreender as possíveis razões que direcionavam para aquele comportamento. Como tornar públicas as inseguranças pessoais, as dúvidas, os não saberes, em um ambiente onde não estavam presentes a confiança e a parceria entre os pares? Quase todos os integrantes do corpo docente da escola trabalhavam em outros estabelecimentos, seja em outra(s) instituição(ões) educativa(s), seja em algum outro trabalho sem qualquer afinidade com a atividade escolar. Três jornadas eram o comum.

Como, em um contexto igual a esse, estabelecer relações de confiança e de parceria? Com a maioria, as saudações desta pesquisadora eram formais e de passagem, na sala única de professores, na secretaria e nas reuniões de comunicação. Todos estavam muito ocupados, envolvidos no seu *mundo*, isolados nos seus afazeres. A correria do trabalho marcado pelo ponteiro do relógio desagregava, isolava, expropriava das professoras as condições para o trabalho socialmente necessário, como condição da existência humana.

Em 1986, esta pesquisadora teve a oportunidade de participar do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento Educacional, ocasião decisiva para o início de mudança de direção na formação de seus alunos, iniciando pela sua própria. Prodigiosos intelectuais vindos da Universidade Federal Fluminense (UFF) desfiavam discursos de denúncias e explicações estruturais e conjunturais para a sociedade em que vivíamos. Sem dúvida foi um aprendizado muito grande. Uma nova prática começou a brotar. Iniciava-se uma forma diferente de olhar para o vivido. Esse curso proporcionou momentos de reflexões sobre os aspectos relacionais da escola com o contexto maior da sociedade, não somente no sentido psicológico, mas histórico, sociológico, filosófico, envolvendo os aspectos ideológicos, relação de poder, valores etc.

■
40 Becker (1993, p. 49).

Como ficou a prática na sala de aula? O olhar tornou-se aguçado para as questões sociais e políticas que cercavam o mundo capitalista. Que mundo era esse, em que uns tinham as condições ideais para o desenvolvimento de suas potencialidades e outros apenas a vida e a luta sobre-humana para nela continuar sobrevivendo, sem que as necessidades primárias fossem supridas? Poderia pensar em um mundo de outra forma? Em uma sociedade mais justa e equitativa, em que aqueles que dela fazem parte fossem mais solidários, mais justos e com oportunidades iguais para todos? Como a educação poderia mediar um projeto de mundo, de sociedade e de homem diferente do que vivemos?

Todas essas questões passaram a permear o trabalho solitário desta pesquisadora. Eram raros os parceiros para essas discussões, pois todos estavam sem tempo, todos correndo, todos com três jornadas de trabalho e, quando mulheres, com uma quarta jornada nos afazeres domésticos. Tempo... tempo... não havia como escapar do trabalho quantitativo, para que, no limite, se cumprisse com o mínimo necessário no exercício da profissão.

Thompson (1991, p. 48) disserta:

Podemos considerar três pontos para a compreensão das obrigações da profissão. Primeiro: de certo modo, trata-se de uma coisa mais humanamente compreensível que o tempo medido pelo relógio. O agricultor ou o trabalhador parecem atender a uma necessidade concreta. Segundo: numa comunidade em que a obrigação da profissão é comum verificar-se pouca demarcação entre o “trabalho” e a “vida”. As relações de trabalho estão interligadas – o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa – e não existe grande conflito entre trabalhar e “passar o tempo”. Terceiro: para homens habituados a trabalhar pelo relógio, a obrigação da profissão parece ser inútil e sem caráter de urgência.

As condições impostas aos professores, obrigando-os a um ritmo frenético para dar conta das três jornadas, não podia ser de outra maneira. A atenção ao ponteiro do relógio era fundamental e as aproximações para a efetivação das parcerias tornavam-se inviáveis, menos viáveis ainda, as condições para uma convivência mais amiúde de modo a possibilitar relações de confiança.

Continuando a não partilhar com os seus pares o trabalho que realizava, as aulas desta pesquisadora passaram a ser constituídas de discursos inflamados, de denúncias. A prática anterior deu lugar a certo “politicismo”. O enfoque mudou de polo. De um tecnicismo psicologizado a um sociologismo acusatório: não conseguia ir além das denúncias. Percebia o vácuo

existente, mas não conseguia transpô-lo. Havia uma distância muito grande entre o falar e o fazer, o analisar e o agir, formar e atuar.

Nessas duas formas de atuação podemos perceber a aproximação a duas tradições diferentes⁴¹, ou melhor, dois paradigmas, para imitar as proposições disciplinares, como opina Fazenda⁴².

A primeira forma está próxima da concepção mais operacional e instrumental, entendida como um saber/agir, saber/fazer, em que o sentido da prática se encontra articulado às possibilidades de uso do saber. O saber é construído com base no que ele poderá servir na dinâmica do trabalho social. Formar é semelhante a instrumentalizar em duplo sentido: o da prática e o da socialização para uma nova ordem social. Essa cultura desenvolve-se nos países da América do Norte anglo-saxônica.

A segunda forma vincula-se mais à tradição francófona em que o saber se legitima pela capacidade de abstração, saber/saber. Seu foco maior está centrado no entendimento do sentido e da compreensão. Formar é igual a instruir, transmitir racionalmente saberes. O pensamento é cartesiano; divide para aprofundar a compreensão e o apelo à razão é dominante.

Sabemos que nenhuma prática é pura em se tratando das tradições que ela abarca, mas sabemos também que aspectos muito evidentes podem vincular-se mais a um enfoque ou a outro. Se, de um lado, os elementos relacionados ao mundo da prática, do fazer apareciam mais destacados, de outro, a compreensão do contexto eram os maiores atributos. Embora esses aspectos sejam extremamente importantes, ao surgirem fatiados e fragmentados perdem a sua pujança para ajudar na compreensão da totalidade e a atingir o foco desejado.

É importante ressaltar que toda a literatura com base marxista a que tínhamos acesso favorecia, paradoxalmente, o abandono da dimensão prática. Embora evidenciasse o trabalho como o eixo fundante, ao fazer a crítica contundente da abordagem teórica que enfatizava o fazer, afastava as diversas possibilidades demonstradas nos manuais didáticos⁴³, acusando-os de receituários que não podiam germinar sementes de criatividade e não só de repetição e reprodução social. Os sentidos e significados que essa literatura atingiu afastou negativamente os professores formadores do viés

41 Lenoir (2005-2006); Fazenda (2008).

42 Fazenda (2002a, p. 19).

43 Hoje não acreditamos em educação sem modelo e imitação inicial. Os manuais didáticos podem, sim, ser olhados como modelos em um primeiro momento, para depois servirem de parâmetro à recriação.

prático da formação. Se antes aquele caminho era abordado como promissor, agora era rechaçado.

O conhecimento científico, ao ser apropriado, ganhou outros contornos, não coerentes com as proposições originais. Ezpeleta e Rockwell (1998) não se reportam especificamente às interpretações teóricas, mas dão elementos importantes para a compreensão do que aconteceu naquela época. Para as autoras, os sujeitos em determinada instituição se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos e, ao se apropriarem, dão existência efetiva à ação. E foi nesse sentido que as teorizações educacionais com pressupostos marxistas foram interpretadas diferentemente do que propunham, afastando qualquer prática produzida nas séries iniciais como elementos de reflexão para o ensaio de possíveis alternativas de atuação. Ao contrário, acusavam-se as professoras pelo que faziam sem lhes possibilitar elementos diferenciados de análise. Todo o discurso centrava-se nos aspectos em que a sociologia da educação evidenciava, desprezando elementos trabalhados por outras áreas do conhecimento.

Essa ambiguidade é própria das situações complexas, característica do fazer educacional. A complexidade enseja insegurança, incerteza, descontinuidade, singularidade e conflitos de valores. Para Morin (1996a), a complexidade consiste na qualidade do que é complexo; abrange múltiplos aspectos que interdependem entre si. Trata-se da congregação das partes que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa, que não se limita à soma das partes que o constituem. É mais do que isso, “pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo⁴⁴”.

Nas suas práticas docentes, esta pesquisadora falava, orientava, explicava princípios, conceitos e voltava, repetindo tudo novamente, com todo o cuidado, de acordo com suas possibilidades históricas, orientada pelos sentidos e significados estabelecidos, mas, contraditoriamente, distante daquilo que as formandas viviam. Hoje ela consegue perceber que, mesmo utilizando um referencial teórico julgado pertinente, a complexidade da totalidade pode produzir efeitos diversos do que o próprio referencial orienta, na medida em que o olhar não está sensível às injunções que o todo incita.

Caminhar nessa ambiguidade e estar consciente dela e sensível a ela é próprio da perspectiva interdisciplinar. A atitude interdisciplinar exige cuidados e ações que extrapolam as repartições e fragmentações paradigmáticas.



44 Ibidem, p. 180.

A totalidade da situação é poliparadigmática. Muitas vezes impele o resgate de teorias e comportamentos rechaçados e que, à primeira vista, são incongruentes com as escolhas anteriores. Esse comportamento não permite despreparo e superficialidade, exige ousadia, coragem, mas também implica momentos de profunda cautela e espera para, na seqüência, avançar a um patamar mais elevado e de melhor compreensão.

Salvador (2002a) entende que trabalhar interdisciplinarmente a ambiguidade é caminhar em um movimento inclusivo em que o professor se perceba livre para compor e exercitar as suas conjecturas, sem medo. É trabalhar na perspectiva do “e” e não do “ou”, compondo o tabuleiro do quebra-cabeça da realidade, em que a escolha de um não se dê em detrimento de outro. Um e outro são faces de uma mesma moeda. Contrariar a lógica do “e” é caminhar na linearidade em que o olhar está voltado para uma única e exclusiva direção. Essa forma excludente diminui de modo considerável o horizonte de possibilidades⁴⁵, limitando e impedindo a capacidade de perceber e visualizar as possíveis saídas para a compreensão e ação no fenômeno enfrentado.

Essa compreensão começou a ser vislumbrada com os estudos realizados por esta pesquisadora no Mestrado, quando então teve a oportunidade de participar, na Unicamp, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (Gepec)⁴⁶. Esse foi um espaço importante para a retomada da dimensão prática da formação docente; no entanto, com um olhar diferente daquele de professora iniciante. O novo olhar ao mirar as práticas antigas tem nos possibilitado enxergar contornos que antes jamais seria possível. Temos perseguido, a cada dia, aumentar o ângulo de visão sobre as práticas docentes. As histórias de vida dos docentes, recuperadas por meio da memória, tem sido um excelente viés, que nos permite olhar o velho com uma nova leitura, com múltiplas perspectivas.



45 Bakhtin, (1997a; 1997b).

46 Esse grupo de pesquisa, à época, era coordenado pela então orientadora de mestrado desta pesquisadora, Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, e por outros três professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dra. Elizabete Monteiro de Aguiar, Dr. Dario Fiorentini e Dra. Roseli Pacheco Schnetzler. O grupo congregava professores, orientandos de mestrado e doutorado com interesse em aprofundar e refletir sobre temáticas que envolvessem a complexidade do cotidiano da escola pública e que tomavam a prática pedagógica como objeto de pesquisa. O grupo era composto por três subgrupos temáticos: Educação continuada, Professor reflexivo e/ou pesquisador e Saberes dos professores. Como resultado desses estudos foi publicado o livro *Cartografia do trabalho docente* (GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998).

No Mestrado, esta pesquisadora descreveu e analisou os processos de constituição profissional de um grupo de professoras, egressas da Escola Normal, procurando demonstrar como esses processos estavam intrinsecamente imbricados com o desenvolvimento pessoal e institucional. Após o Mestrado, desenvolveu, durante um ano, um projeto de extensão universitária⁴⁷ que lhe possibilitou o acompanhamento de dez professoras nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

O projeto foi o pretexto para que continuasse a se reunir com o grupo, sujeitos do estudo realizado anteriormente. Dispôs-se, com essas professoras, a refletir de maneira sistemática sobre os trabalhos pedagógicos que desenvolviam na escola, inserida em realidade economicamente bastante desfavorável. Foi um ano de grande aprendizagem. A aproximação com a prática cotidiana da escola deu outro sentido aos referenciais teóricos e às suas limitações.

Em paralelo com essas atividades na escola fundamental, esta pesquisadora coordenou, no Departamento de Educação da Ufac, as discussões que analisavam a possibilidade de oferecer o Curso de Pedagogia para professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental das redes de ensino estadual e dos municípios do Estado do Acre. Após um processo longo de discussão interna e com a Secretaria da Educação daquele Estado, foi construído o desenho curricular do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia, que se tornou conhecido na instituição como Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Esse programa envolveu professores, egressos da Escola Normal de 16 municípios, distribuídos em nove polos, com 56 turmas, totalizando cerca de 2.800 professores/alunos.

O programa de formação mencionado teve uma duração de cinco anos presenciais, iniciado no segundo semestre de 2001 e concluído em 2006. Um grupo de cinco professoras do Departamento de Educação, do qual participava esta pesquisadora, planejou, implantou e coordenou o programa por um período de quase quatro anos. Esse período foi de uma rotina sistemática de definição e redefinição curricular, de discussão e seleção de material, de acompanhamento e avaliação dos processos desencadeados nesse trajeto de formação.



47 Esse projeto de extensão universitária denominava-se “Fala Professora”. Seu objetivo era acompanhar as práticas pedagógicas de um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, por um período de um ano, estudando e refletindo sobre seus saberes e não saberes, tendo como ponto de partida o que essas docentes relatavam sobre os seus fazeres em sala de aula, explicitados nos encontros semanais sistemáticos realizados uma vez por semana.

A Ufac possui um material bastante rico sobre esse programa que possibilita muitos recortes para investigação. Os registros dos processos realizados nos concursos de seleção de docentes para trabalharem no programa, os referenciais teóricos abordados nos componentes curriculares, os registros dos professores em aula, os trabalhos e depoimentos de professores/alunos e muitas cenas do processo de formação fotografadas e filmadas foram cuidadosamente organizados em arquivo.

As dez professoras da escola fundamental que participaram dos estudos desenvolvidos no Mestrado e do projeto de extensão universitária ingressaram e concluíram o Programa Especial de Pedagogia. Por meio de suas falas, ingressaremos nos acontecimentos vivenciados nas jornadas e processos que fizeram parte do currículo do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. No decorrer dessa narrativa vamos procurar, como resultado da investigação, demonstrar como o currículo desse programa foi sendo tecido e até que ponto se efetivaram as pretensões iniciais de ser uma vivência interdisciplinar.

A relevância do que foi vivenciado restou demonstrado de maneira exaustiva nos meios de comunicação. Os jornais impresso, de maior circulação no Estado, estamparam manchetes chamando a atenção dos leitores para o que poderia vir a acontecer de bom com a educação das crianças ao se dar a oportunidade de seus professores realizarem curso de formação superior. O Reitor da Ufac e o Secretário de Estado da Educação foram convidados a participar de programas de televisão e de rádio para abordarem sobre o grande empreendimento que estavam assumindo com a formação docente de mais de 50% dos professores em efetivo exercício em sala de aula.

Esse curso propiciou uma reviravolta nas redes de ensino estadual e municipal. Houve ressonância para a maioria das professoras das séries iniciais, afastadas há bastante tempo dos estudos, impulsionando-as para além do que de imediato necessitavam para exercer a docência; para a Ufac, houve uma benéfica retroalimentação, que à época enfrentava dificuldades nos trabalhos em parceria com as escolas, em especial para aquelas unidades que desenvolvem trabalhos de formação docente nas licenciaturas. As rotinas das escolas e das famílias envolvidas foram balanceadas; alguns casamentos foram desfeitos, enquanto outros se realizaram; professoras/alunas estavam muito felizes e outras nem tanto; houve sofrimento pelas dificuldades enfrentadas; felicidade por superá-las; alguns segmentos da Ufac ficaram

felizes por tornar a instituição mais viva, recebendo o contingente – senhoras mais idosas com larga experiência no Ensino Fundamental, adultos e jovens iniciantes na profissão – nunca antes visto; mas também, outros segmentos passaram a reclamar do “desassossego” que os novos alunos causaram. Esse panorama rápido demonstra o movimento que o curso em comento causou.

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



CAPÍTULO III

CUIDADOS PARA UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco...

(BOFF, 2005)

DOIS OLHARES COM ÂNGULOS DIFERENTES

Conforme explicitado anteriormente, a abordagem implementada nesta obra respalda-se nas proposições da interdisciplinaridade. Embora as demais partes do texto explicitem os pressupostos que orientam esta pesquisa, optamos por eleger uma unidade específica para abordar alguns antecedentes e o momento atual da interdisciplinaridade na vivência curricular. Nesse sentido, estamos puxando o fio da meada com base no que diz Fazenda (2008, p.21) no trecho a seguir:

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos os nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

A abordagem interdisciplinar, representada pela autora no Brasil, está amplamente articulada ao conceito de disciplina. É por esse viés que tentamos compreender o quadro teórico sobre a interdisciplinaridade.

Se a interdisciplinaridade não refuta a disciplinaridade, mas, ao contrário, se articula a ela, que antecedentes-chave podemos resgatar para clarificar e aprofundar nossa compreensão a esse respeito? E, assim, também compreender as formas de reorganização de currículos ao longo da história? Decidimos tomar como ponto de partida o sentido etimológico⁴⁸ da palavra *disciplina*. O vocábulo tem origem no latim e comporta duas possibilidades de significado. A primeira centra-se no termo *discipulus*, sendo formada pelo prefixo *dis* e pelo verbo *capere* que significa apropriação. Nesse sentido, é o sujeito que toma para si algo que passa a integrar sua pessoa. O entendimento de *discípulo* recai, nesse caso, naquela pessoa que aprende. A segunda compreensão vem do verbo latino *disco*, que tem como significado “aprender” ou “tornar-se familiarizado”. Trata-se de um termo formado pelo prefixo *dis*, originário da raiz grega *da*, inserida na palavra “didática”, podendo ser compreendida como “seguir” ou “acompanhar”. Também o vocábulo



48 Ver o trabalho de Garcia (2000).

disciplina deposita relação com “educar” e “docência”, que compartilha um sentido de transformação. Vem daí o sentido de disciplina como algo a ser seguido para a transformação.

Não obstante outros significados que o termo hoje encerra, tomamos como base dois pensadores, com compreensões diferentes, para explicitar o disciplinamento fundado no sentido etimológico: Jan Amos Komenský (Comenius) e Paul-Michel Foucault.

O primeiro, considerado o pai da Didática Moderna e um dos grandes educadores do século XVII, teve como principal foco de trabalho a educação, o processo de aprendizagem e o processo de democratização da educação. Comenius criou uma teoria humanista e espiritualista da educação do homem que resultou em propostas pedagógicas. Essa concepção envolvia a necessidade de *respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento pela experiência, observação e ação; e uma educação sem punição, mas com diálogo, exemplo e ambiente adequado*. Foi uma voz quase solitária na época em que viveu. Defendia a escola como um espaço de grande importância para a educação do homem. O seu pensamento sobre a educação pode ser expresso sinteticamente como a possibilidade de “ensinar tudo a todos” por meio de uma “nova tecnologia social” chamada escola. Comenius fez parte e ajudou a criar o pensamento da Modernidade.

O segundo, nascido na terceira década do século XX, produziu academicamente por um período de 30 anos, tornando-se um pensador muito lido e questionado no mundo contemporâneo. Suas concepções sobre o saber, o poder e o sujeito, de certa forma, romperam com as teorias modernas. Foucault não se considerava um pós-moderno. Interpretações feitas aos seus trabalhos, em particular aquelas referentes às obras *Vigiar e punir*⁴⁹ e *História da sexualidade*⁵⁰, o colocam como um autor pós-estruturalista. Esse pensador aborda, dentre outros, temas sobre estética, poder, psicologia, história, sociologia, antropologia, sujeito e processos de subjetivação. Ao teorizar sobre o Poder, rompe o continuísmo da interpretação de uma mesma perspectiva. Na sua visão, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado. Não é algo que um indivíduo cede a outro, pois o poder é uma relação de forças e, assim sendo, está em todas as partes. Todas



49 Foucault (2007).

50 Idem (1988). *A vontade de saber*, v. 1.

as pessoas estão atravessadas por relações de poder, não podendo ser consideradas independentes delas.

O pensamento desses dois filósofos, em especial aqueles ínsitos nas obras *Didática magna*⁵¹ e *Vigiar e punir*⁵², é inteiramente concebido com esteio na disciplina, embora cada um deles a veja sob óticas diferentes. Comenius, ao pretender estabelecer uma lógica capaz de ensinar tudo a todos, capta na disciplina a estratégia primeira, de forma positiva e construtiva, um princípio importante e fecundo para o feito que intencionava atingir.

Ferreira (1986) registra, para o termo disciplina, os significados de “1. Regime de ordem imposta ou livremente consentida. 2. Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização [...]; 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. 4. Observância de preceitos ou normas. 5. Submissão a um regulamento [...]”. A visão de Comenius sobre disciplina se aproxima tanto do significado etimológico que expusemos inicialmente quanto das acepções registradas por Ferreira (1986).

Na obra *Didática magna*, Comenius (2005, p. 311) se utiliza de um provérbio boêmio⁵³ para iniciar o capítulo XXVI, que versa sobre a disciplina escolar: “Escola sem disciplina é um moinho sem água”. A menção do referido provérbio deixa claro a dimensão e a importância que o pensador atribui à categoria *disciplina* no corpo de sua obra. Qual seria a utilidade do moinho de água, se lhe falta a água para movimentá-lo? Não funciona e, dessa forma, é desativado, ou fica servindo para outras finalidades, estranhas ao desiderato para o qual foi construído. Ora, se Comenius faz essa comparação, significa que a escola sem a disciplina poderá servir para qualquer finalidade, menos para a qual foi criada.

Sendo a *disciplina* central em sua obra – que ansiava estabelecer um conjunto de diretrizes que possibilitasse ensinar tudo a todos, sem distinção, a todos os grupos sociais de sua época –, que significado o autor atribui a essa categoria? Comenius faz o seguinte questionamento: “Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos?”⁵⁴ A própria construção da sentença interrogativa nos dá indicativos importantes para chegarmos à conclusão do seu entendimento.



51 Comenius (2006).

52 Foucault, op. cit.

53 Böhmen, em alemão, é uma das três regiões históricas que compõem a República checa, antes parte da checoslováquia. As outras regiões são Morávia e Slesia.

54 Ibidem, loc. cit.

Para ele, essa categoria vai ao encontro da compreensão de método, como forma de governo sutil e de autorregulação, de que as ações dos preceptores devem estar cunhadas para dirigir o comportamento dos alunos, de maneira a atingir as finalidades pretendidas, ou melhor, o desenvolvimento do aluno.

Sem perder de vista que Comenius ficou órfão aos 12 anos, ficando a partir daí sob os cuidados de uma família seguidora da igreja dos Morávios que o educou sem carinho e afeto, sua educação não fugiu aos padrões da época: saber ler, escrever e contar, ensinamentos aprendidos em ambiente ríspido, sombrio, onde a figura do professor dominava, as crianças eram tratadas como pequenos adultos e os conteúdos escolares eram considerados infalíveis e inquestionáveis. Além desses aspectos, evidenciamos que faziam parte do método pedagógico aspectos básicos como o trato ríspido dos alunos e o uso de castigos físicos, dos quais era emblemática a palmatória.

O ambiente hostil em que recebera educação denota ter produzido efeitos opostos na sua subjetividade. Condenava o método pelo qual fora educado. Ao defender a disciplina como eixo fundante do processo pedagógico, procurou explicitar sua preocupação contrária às formas autoritárias, severas, ásperas e grosseiras no trato com o educando, considerados normais à época. A disciplina era para ser aplicada com simplicidade e sinceridade. Três trechos da *Didática magna* expressam essa concepção:

[...] No entanto, isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e de atenção contínua dos docentes e dos alunos [...]. Quem tem a missão de formar os jovens tem o dever de conhecer o fim, a matéria e a forma da disciplina, para não ignorar por que, quando e como convém deliberadamente ser severo. Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas *para que não erre mais. Portanto, deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio*, mas com simplicidade e sinceridade, de tal modo que mesmo aquele a quem for aplicado perceba que é para o seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guiá-lo; assim, poderá percebê-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico.

Comenius deixa claro que a disciplina deve ser constante e sutil, encaminhando os educandos na direção das finalidades do projeto de constituição

55 Comenius. *Didática magna*, p. 311.

56 Ibidem.

57 Ibidem, p. 311-312.

do ser, bem definido e sempre perseguido, durante todo o percurso do processo de formação de crianças e jovens. A significação que ele atribui à disciplina reestrutura o significado dado à época de sua juventude. A disciplina não é mais rudimentar, explícita e torpe, semelhante aos moldes que vivenciou no dia a dia de estudante. Ela é revestida de sutilezas, que a torna mais agradável e menos perceptível, mas nem por isso menos firme no encaminhamento dos propósitos de governabilidade do eu dos alunos. Graças a Comenius, a constituição do mais íntimo eu passou a ter um caráter mais invisível, o que não significa menos regulada, socialmente organizada e administrada nos seus mínimos detalhes. Outro trecho evidencia os contornos da sutileza empreendida no novo significado atribuído à disciplina:

[...] Chicotadas e pancadas não têm o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos. Por isso, quando se perceber que a doença do fastio medra nos espíritos, será preciso eliminá-la com uma dieta apropriada e com os remédios certos e delicados, em vez de exacerbá-la com métodos violentos⁵⁸.

A violência física, como estratégia metodológica de disciplinamento para a efetivação do ensino e da aprendizagem, é energeticamente condenada e abolida do tratado que defendia a possibilidade de *ensinar tudo a todos*. Visualizava outras formas mais eficazes de instigar e estimular o aprendiz. Se com o açoite a criança e o jovem podiam desencadear inapetência aos estudos, o que não era desejável, havia outras maneiras apropriadas para estimular a diligência, a aptidão e o gosto pelos estudos.

Embora condenasse e abolisse a violência física nas rotinas do preceptor, Comenius abria essa possibilidade nos casos considerados extremos que atentavam contra a moral. Dividia os casos extremos em três grupos: 1) obscenidades e blasfêmias contra a lei de Deus; 2) arrogância ou maldade premeditada; e 3) soberba, altivez, inveja e preguiça. Para respaldar a sua argumentação, em favor de castigos mais rigorosos, estabelece uma analogia com a natureza e, mais especificamente, com o sol: “O sol nos ensina um ótimo método de disciplina, pois as coisas que estão crescendo fornece 1) sempre luz e calor; 2) frequentemente chuva e ventos; 3) raramente raios e trovões, ainda que mesmo estes sejam úteis”⁵⁹. Adverte que castigos

■
58 Ibidem, p. 312.

59 COMENIUS. *Didática magna*, p. 314.

extremos são para serem administrados nos casos de fato extremados e não nos de pouca gravidade.

Comenius⁶⁰ vê, assim, na disciplina a virtude para o desenvolvimento humano, ao passo que Foucault a percebe como uma técnica de sujeição minuciosa, exaustiva e constante. Os estudos de Foucault mostram que desde a época clássica o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, mas que somente nos séculos XVII e XVIII surgem novos elementos. Identifica, ao longo dos acontecimentos históricos, sinais expressivos da grande atenção dada ao corpo – “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”⁶¹.

Foucault (2007) afirma, respaldado em suas próprias observações e análises, que no grande livro *O homem máquina*, publicado em 1747, do médico e filósofo francês La Mettrie, é realizada a *redução materialista da alma* e, ao mesmo tempo, é desenvolvida *uma teoria geral do adestramento*, permeando a obra a concepção de docilidade, que une o corpo analisável e o corpo manipulável⁶².

Os novos elementos que surgem estão relacionados com as técnicas que buscam o máximo controle, nos seus mínimos aspectos, do tempo, do espaço, do movimento de um processo de sujeição. Não se trata mais de controle do sujeito nos aspectos gerais, como se dava nos séculos antecedentes. É a partir desse período que a atenção se volta para o minucioso controle das operações do corpo, em que as forças são esquadrihadas e subjugadas de maneira detalhada. A esses métodos Foucault chama de *disciplina* e assim explicita:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta forças do corpo (em termos econômicos de utilidade). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada⁶³.

60 Ibidem.

61 Foucault (2007, p. 117).

62 Ibidem, p. 118.

63 Ibidem, p. 119.

Os métodos são compostos de pequenos detalhes sagazes e minuciosos, envoltos de grande poder de difusão. À primeira vista, de aparência inocente, mas profundamente pensados de forma tática. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”⁶⁴. Na tradição do detalhe se acomodaram cuidadosamente a educação cristã, a pedagogia escolar ou militar, do hospital, nas variadas metodologias de formação. Nenhum detalhe é indiferente, ao contrário, é esmiuçado e vigiado por ser a entrada garantida de dispositivos para o poder.

Para Foucault (2007), a reorganização da escola em espaço seriado e o esquadriñar o tempo foram grandes modificações técnicas que passaram a fazer parte do currículo. Definidos o tempo e os lugares individuais em classes, foi permitido o controle sistemático de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos. Foi sistematizada uma nova economia do tempo de aprendizagem. Com a nova organização do currículo, a escola passa a funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Segundo o filósofo, trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; ou seja, de lhe impor uma ordem.

A tática disciplinar articula o singular e o múltiplo tornando possível a caracterização do indivíduo como indivíduo e a ordenação de uma multiplicidade dada. É uma condição significativa para o controle e a base para o que Foucault (1996a) chama de *microfísica do poder*. Para o autor, os princípios da disciplina são constituídos pelo método de adestramento dos corpos e se efetivam pela vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica se organiza em um arcabouço de poder que emana sobre os corpos individuais e se integram por redes verticais de relações de controle, exercidas por observatórios. A sanção normalizadora é constituída em duas amplitudes, funcionando como um sistema, em dupla direção: sistema de recompensa (promoção) e sistema de punição (degradação), acionados para corrigir e reduzir os desvios. São organizados em leis, programas e regulamentos. O exame se compõe pela conjugação dos dois aspectos anteriores: vigilância e sanção, em que as relações de poder constroem o saber e constituem a subjetividade do indivíduo como efeito e objeto de relações de poder e de saber.

Como podemos observar ao longo do texto, são duas concepções acerca da categoria *disciplina* que evidenciam valorizações contrárias. Se a disciplina para Comenius se constitui em um fator fundante e virtuoso na

■
64 Ibidem, p. 120.

organização curricular, para a formação de crianças, jovens e adultos, vendo-a como elemento extremamente positivo para a construção da subjetividade do sujeito, disseminando-a por meio de estratégias sólidas de autorregulação do processo de ensinar e aprender, Foucault a concebe como um instrumento de opressão e sujeição. De forma negativa, percebe a disciplina nos currículos como técnicas de sujeição minuciosa, exaustiva e constante presença. Os corpos são manipulados, modelados e treinados por meio da disciplina, ou melhor, é por intermédio de técnicas disciplinares que são realizados os adestramentos. É pela análise minuciosa e detalhada das operações do corpo que as técnicas disciplinares se estabelecem para o controle e construção dos sujeitos.

Tanto no pensamento de Comenius, quanto no de Foucault, a disciplina aparece com o sentido de regulação social e de autorregulação, coincidindo com o sentido etimológico que ela comporta, como algo a ser seguido para a transformação. Em síntese, o sujeito nasce sendo portador de potencialidades que serão desenvolvidas de acordo com um currículo delimitado em que a disciplina passa a operar de maneira sutil tanto nos corpos e na consciência individual quanto na consciência coletiva. Esses olhares diferenciam-se, no entanto, por um percebê-la envolta de virtuosidade e o outro de negatividade.

OUTROS OLHARES

Ao longo do desenvolvimento histórico, outros olhares foram construídos atribuindo sentidos um tanto diferentes dos analisados, que atribuíam à disciplina um sentido de ordem a ser seguida para moldar corpos e subjetividades, para uma coletividade mais ajustada aos padrões percebidos. Um dos novos olhares é o que atribui à disciplina um sentido de ramo do ensino⁶⁵ e ramo do conhecimento. Embora se relacione a outro objeto, enquanto elemento a que se direciona o olhar, permanece o eixo de ordem determinada a guiar a lógica das reflexões. O vocábulo disciplina passa, nesse sentido, a significar um grupo de saberes e modos a ser repassado a um aprendiz e mais tarde assume o significado de um ramo do conhecimento, tornando mais amplo o seu sentido. Não se trata, quando se refere a ramo



65 Garcia (2000, p. 54).

do conhecimento, apenas a repasse, transmissão, mas, sobretudo, a processos e modos de construção de conhecimentos de determinada área.

Com esse entendimento, o termo disciplina passa a designar as disciplinas curriculares para indicar as matérias, os conteúdos e as metodologias recomendados pela instituição escolar⁶⁶, como também designa as disciplinas científicas das grandes áreas do conhecimento. Significa, tanto em um quanto no outro, uma parcela de conhecimento que, portanto, não envolve a totalidade. Se observar ao longo dos tempos, veremos que o significado atribuído às disciplinas curriculares é um conceito novo na História da Educação e que há uma diferença considerável entre o conceito desta e o de disciplina científica.

Nessas duas compreensões de disciplinas, a lógica de construção interna e suas finalidades são diferentes; no entanto, a disciplina científica não tem deixado de influenciar a disciplina curricular no modo de conceber e fragmentar o conhecimento no âmbito da instituição escolar.

Desde os primeiros momentos das ciências modernas, em que Descartes propunha dividir ao máximo possível as coisas, em suas unidades mais simples para poder conhecê-las, reagrupando-as ao processo de análise somente em um momento posterior, formou-se a gênese da fragmentação no conhecimento científico. Embora esse seja um dos grandes fatores negativos da ciência moderna, uma vez que fragmenta a totalidade, é indubitável que desde o século XVII, até os dias atuais, o conhecimento científico tem realizado progressos imensuráveis diante de sua grandeza, facilitando sobremaneira a vida contemporânea. Esse tipo de conhecimento tem provado suas virtudes de verificação e de descoberta diante de todos os outros modos de conhecimento.

O conhecimento científico disciplinar vem, no entanto, apresentando um paradoxo, pois tem trazido, ao mesmo tempo, consequências danosas para a humanidade. Se por um lado, tem sido elucidativo, enriquecedor, triunfante e conquistador, por outro, provoca problemas graves com possibilidades de aniquilamento de muitos fatores que resultam em malefícios para a humanidade. Pelo próprio conhecimento que produziu e pelas formas de conceber o modo de criá-lo fragmentado, pelos progressos da física, da biologia, que alertam para a complexidade da produção científica, é que se tem indicado alternativas de inserção e produção desse conhecimento.

■
66 Chervel (1990).

A mentalidade disciplinar, herdeira dos evidentes progressos, centra o seu foco de atuação apenas nos aspectos benéficos de toda a sua produção histórica, deixando na periferia o lado complexo e real, embutido nas produções e que escapam do controle de todos os seus criadores. Reiteramos que, ao mesmo tempo em que os feitos disciplinares científicos trazem o progresso, trazem o seu contrário, representando, com isso, que o progresso não constitui a dimensão única da totalidade.

Essa forma de olhar unidimensionalmente acarreta, por consequência, o fortalecimento do disciplinamento, que por sua vez conduz ao ápice o olhar especializado. E o que seria o especialista? Ferreira (1986, p. 701) nos ensina que especialista é aquela “1. Pessoa que se consagra com particular interesse e cuidado a certo estudo. 2. Pessoa que se dedica a um ramo de sua profissão. 3. Pessoa que tem habilidade ou prática especial em determinada coisa”. Como podemos constatar, a lógica é a mesma. Traz o cuidado de verificar com profundidade a unidade do conhecimento, como já ensinava Descartes, bem como traz implícita a divisão social do trabalho, muito cara às economias capitalistas. Conforme assinalado, essa lógica traz um avanço considerável para a humanidade, uma vez que permite o desenvolvimento de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, por não representar a totalidade, esse conhecimento fragmentário e não comunicante pode produzir uma prática mutilante⁶⁷.

Outro conceito importante, produzido ao longo da história, está ligado ao de disciplina enquanto treinamento da ação e de conduta⁶⁸. Esse conceito articula-se de modo amplo aos fundamentos já presentes em Comenius e em Foucault. O significado de disciplina envolve, nesse sentido, trajetórias de treinamento, com seus procedimentos explícitos ou sutis a constituir produtos previamente planejados. Implica uma dimensão de desenvolvimento, como vê Comenius, e uma dimensão coercitiva, como afirma Foucault.

Para sintetizar, foram explicitados cinco significados do vocábulo disciplina. Três desses significados – enquanto sequência a ser seguida para a transformação (etimológico); ordem, enquanto método sutil para o desenvolvimento do educando (Comenius) e ordem coercitiva, enquanto técnica de opressão e sujeição minuciosa e detalhista de adestramento (Foucault) – apresentam o mesmo sentido como lógica de ordem para atingir



67 Morin (1996a, p. 95-105).

68 Garcia (2000, p. 56).

determinada finalidade; outro indica o significado de disciplina escolar e o último, disciplina científica.

Embora os três primeiros sentidos do termo disciplina estejam mais direcionados para a ordem a ser seguida, podemos articulá-los ao conceito de disciplina enquanto área de conhecimento e disciplina escolar, na medida em que esses dois delimitam, cercam, estipulam como podemos e como não podemos proceder de acordo com o quadro estável permitido. Os dois não deixam de aprisionar, detendo e inibindo voos mais altos e mais coerentes com a realidade e que são necessários para compreendê-la.

Entendemos que a interdisciplinaridade possibilita integrar a virtuosidade preceituada por Comenius com o cuidado redobrado sobre o que Foucault alerta; o cuidado em verificar os avanços que as disciplinas científicas proporcionaram à humanidade, cuidando para que as críticas feitas a elas sejam alertas constantes no processo de construção e de transmissão desse conhecimento. Ou seja, a interdisciplinaridade ajuda a operar com cuidado nessa ambiguidade que a totalidade proporciona, mas que ao mesmo tempo possibilita saltos qualitativamente superiores na construção e reprodução dos conhecimentos.

Se a Interdisciplinaridade é capaz de operar de forma mais cuidadosa e qualitativa, o que ela seria? Para Fazenda (2005), vários investigadores dessa temática têm feito muito esforço, sem muito sucesso, ao tomarem para si a incumbência de definir a interdisciplinaridade, por centrarem o foco na diferenciação de aspectos como múlti, plúri e transdisciplinaridade. A autora afirma, em outra obra⁹⁹, que quem habita o território da interdisciplinaridade não pode deixar de levar em conta os estudos transdisciplinares. São espaços que se autoincluem e se complementam e que precisam ser respeitados nos seus avanços e limitações.

Ao explicitar seus conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, Fazenda (2005, p. 17) adverte que em um “projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Recomenda, no entanto, o estudo das retrospectivas históricas, verificando os avanços e as marcas desses conhecimentos ao longo dos séculos, realizadas por pensadores que se utilizam da abordagem interdisciplinar ao analisar seus objetos de estudos.

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude ousada e de parceria em face da concepção fragmentária da totalidade, parcelada e organizada em “caixinhas”, a fim de alcançar a totalidade do conhecimento, unidade

que foi perdida ao longo dos séculos. Respeita as especificidades disciplinares, reconhecendo os grandes avanços que proporcionam, mas não se furta, também, em colocar em relevo as limitações por elas vivenciadas. Para Fazenda (2006a, p. 75), a atitude interdisciplinar é

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

São, portanto, cinco os princípios que orientam uma prática de trabalho interdisciplinar: *humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. Como se pode entender cada um desses princípios? Tentamos esboçar a compreensão de cada princípio, sabendo antecipadamente da impossibilidade de esgotá-las. Para Alves (2002a), a *humildade* é um estado de alma. É um ato de força em que a pessoa se omite em demonstrar a sua superioridade, com o objetivo de valorizar e escutar o outro que necessita de reconhecimento e que não o atingiria se o primeiro ressaltasse a sua. É estar aberto ao outro, aceitando-o como presença ativa, estabelecendo parcerias. É conhecer e reconhecer os próprios limites, aceitando que o seu saber é imperfeito, incompleto e que, por assim ser, pode ser superado.

No contexto da interdisciplinaridade, a *coerência* é uma qualidade diretriz e que antecede as demais no processo de construção do conhecimento. Significa o fio condutor responsável pela conexão entre os demais fios que compõem o entrelaçamento do conhecimento. É *amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir*. Ser coerente, no entanto, não significa que as ideias são imutáveis. Elas podem mudar, sofrer alterações. O importante é que, no contexto, elas se articulem, se afinem umas com as outras, gerando também ações articuladas e afinadas com o modo de pensar e de se comunicar⁷⁰.

Outro princípio da interdisciplinaridade, a *espera* é o tratamento que se dá ao tempo. Tempo que se alonga, que se dilata, que se demora para além



70 Giacón (op. cit., p. 35-39).

do que pelo *cronos*⁷¹ se prevê. É o tratamento do tempo que se dilata por estar envolto de múltiplos fatores complexos que condicionam o movimento e a ação. É com a espera que se dá, passo a passo, o desabrochar das flores, o nascimento da criança, o amadurecimento e o desenvolvimento do ser, o tempo da colheita etc. E esse tratamento do tempo não pode se basear no tempo cronológico. A espera está qualitativamente mais relacionada com o tempo *kairos*⁷², forma de medir o tempo diferente daquela do *cronos*, em que o tempo não é absoluto. É um tempo de leveza, de amadurecimento, que requer paciência e sabedoria, na espera do momento oportuno.

O quarto princípio que percorre o movimento interdisciplinar é o respeito. Com base no que vem expresso no Dicionário “Aurélio”, nas vivências no Gepi e em todo o arcabouço da interdisciplinaridade apreendido ao longo dos anos, ousamos dizer que respeito é tratar com atenção e cuidado a história, o presente, para vislumbrar o novo. É tratar com cuidado o outro considerando suas diferenças, potencialidades e limitações. É acatar e dar a devida atenção às dificuldades explícitas, implícitas e subjacentes do outro e do grupo. É olhar o outro e seu contexto como gostaria de ser olhado e apreciado. É entender aquilo que considera inadmissível.

Por último, vem o *desapego*. Aqui, entendemo-nos como a capacidade de nos desvencilhar daquelas caras compreensões e procedimentos que historicamente fomos incorporando e que orientaram boa parte de nossas ações profissionais e mesmo de vida. Desvencilhamo-nos por compreender e querer saltar qualitativamente em nossas produções e ações.

Para concluir, asseveramos que a atitude interdisciplinar vai para além do que aqui conseguimos explicitar. Mas a ideia é fazer que no decorrer de toda a análise o arcabouço que envolve a interdisciplinaridade fique mais claro para a organização e vivência curriculares.



- 71** Termo que historicamente tem sido associado a determinada dimensão da temporalidade humana, o tempo “cronológico” (Garcia, op. Cit.. p. 99-110).
- 72** “Kairos descreve uma noção peculiar de tempo, uma qualidade complementar àquela implicada na temporalidade representada por Cronos. Kairos refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos o ‘momento oportuno’ em relação a determinado objeto, processo ou contexto [...] É o melhor instante no presente. Ele representa um tempo não absoluto, contínuo ou linear.” (Ibidem, p. 102-103.)

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



CAPÍTULO IV

O SENTIDO DO CURRÍCULO, PÓS-REFLEXÕES ANTERIORES

[...] o currículo é processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, com o papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quijá autônomo) que participa do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.

(BURNHAM, 1993)

PRÁTICA CURRICULAR INTERDISCIPLINAR: CONVIVÊNCIA COM TENDÊNCIAS DIVERSAS

Para maior clareza do lugar ao qual estamos nos reportando, explicitaremos nossa compreensão do significado de prática curricular. O sentido que atribuíamos à prática curricular é o de sinônimo de currículo em ação, currículo real, currículo vivo. Para tal, fazemos um rápido paralelo com o que tem sido entendido como campo do currículo enquanto área do conhecimento.

Moreira (2002), apoiado nas discussões de Bourdieu (1983 e 1997), desenvolve estudos sobre a categoria *campo*, que nos ajuda a compreender e distinguir a Área de Currículo da de Prática Curricular. Para o sociólogo e antropólogo francês, essa categoria representa:

O universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo o campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças.

Na esteira de Bourdieu (1983), Moreira (2002) afirma que, no *campo científico* e, no caso, no campo científico de currículo, há uma estrutura mais ou menos hierarquizada das relações objetivas, compostas pelos diferentes membros que a integram. O capital científico, que, por sua vez, é também capital simbólico, vai determinar a posição de seus membros nessa estrutura. E o que seria o *capital científico*? É o reconhecimento concebido pelos pares, no seio do campo.

Entendemos, nesse sentido, *campo do currículo* como sinônimo de área de currículo. De maneira diversa, a *prática curricular* é a vivência cotidiana do currículo, pensado, discutido e selecionado coletivamente, ou não, que se concretiza no dia a dia do fazer escolar. Deve constituir-se no grande objeto de observação e de análise daqueles que integram a instituição chamada escola e que a fazem acontecer.

Desdobrando a díade *prática curricular*, nossa compreensão do termo *currículo* aproxima-se do entendimento de Burnham (1993, p. 3). Segundo

essa autora, o currículo é um *processo social, que se realiza no espaço concreto da instituição educativa com o papel de dar, àqueles sujeitos que ali interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo*. Burnham⁷³ assevera, ainda, que:

[isso lhes] proporciona não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito – quiçá autônomo –, que participa do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.

A *prática curricular* é um conceito diferente do de *campo curricular*, no entanto, os saberes produzidos e reproduzidos nos seus espaços determinados são influenciáveis mutuamente; essas influências, todavia, extrapolam ambas as esferas. As práticas sociais exercidas nas mais diferentes esferas – mundos do trabalho, do mercado, das artes, da literatura, da tecnologia, por exemplo – vão também influenciar de forma acentuada, ou não, as produções e reproduções dessas duas instâncias.

Vamos, aqui, centrar a atenção na mútua influência que ocorre entre a prática curricular e o campo curricular, afirmando que o hibridismo está presente nessas duas instâncias e que a realidade curricular é poliparadigmática. Para tanto, faremos uma breve retrospectiva das principais perspectivas que têm orientado as produções teóricas no campo do currículo e, em seguida, demonstraremos nossa assertiva.

O surgimento do currículo, como campo de estudo, acontece na virada do século XIX para o XX, nos Estados Unidos da América do Norte, quando a sociedade americana passa por grandes transformações⁷⁴. Da tendência inicial, predominante na área por um grande período, surgem as orientações fundadas na fenomenologia, no neomarxismo e, hoje, convive-se também com as visões enfatizadas pelas perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas⁷⁵. Para melhor entender as orientações teóricas que formam o mosaico do campo curricular, faremos uma breve incursão no caminho trilhado pelos principais pensadores que têm como objeto de estudo o campo do

73 Ibidem, p. 5.

74 Apple (2006, p. 101-120).

75 Moreira (2002)..

currículo, procurando eleger, entre eles, os que, do nosso ponto de vista, representam as tendências orientadoras da produção da área.

O SURGIMENTO DO CAMPO DO CURRÍCULO E SEUS DESDOBRAMENTOS

É no contexto americano que surge a perspectiva curricular tradicional. Nessa época, os Estados Unidos da América estavam imersos em preocupações decorrentes da crescente industrialização e urbanização; estendia-se a educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; havia preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas imigrações e outros fatores. Essa orientação curricular surge diretamente vinculada a preocupações estritamente técnicas de organização e de método. Em tempos anteriores à predominância dessa visão, vigorava, nas escolas americanas, o currículo clássico humanístico, herdeiro da Antiguidade Clássica, estabelecido pelo *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética).

O currículo clássico até então vigente tinha por objetivo introduzir os aprendizes no mundo das grandes obras literárias, artísticas e, ao mesmo tempo, levá-los a dominar a língua grega e o latim. Para justificar a necessidade de mudar a forma de organização curricular em vigor, os pensadores tecnocráticos destacavam a inutilidade das habilidades e conhecimentos desenvolvidos por esse modelo para o trabalho na vida moderna.

A referência curricular tecnocrática, devedora da literatura educacional americana, tem seu marco em Bobbitt⁷⁶. As indicações teóricas desse pensador estavam claramente articuladas e preocupadas com a economia e, para essa finalidade, o sistema educacional deveria se organizar. No modelo de organização escolar proposto por esse pensador⁷⁷, há uma prioridade em definir, de forma precisa, os objetivos a serem perseguidos no processo educativo⁷⁸.

76 Silva (2001, p. 22).

77 Bobbitt (1971, p. 42); Apple (2006).

78 Bobbitt (op. cit., p. 90-95).

Para a definição dos objetivos, tomavam como parâmetro as habilidades requeridas para a ocupação eficiente dos diversos postos de trabalho no contexto industrial. Tais objetivos possibilitavam, de acordo com Bobbitt (1971), o estabelecimento de métodos adequados para alcançá-los e mensurá-los de forma precisa. Com a mensuração dos objetivos, o processo educacional seguia seu curso ou passava por alterações julgadas necessárias.

De acordo com Bobbitt (1971), a escola deveria funcionar do mesmo modo que qualquer outra empresa, fosse ela industrial ou comercial; portanto, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto aquelas. Sua palavra-chave era eficiência. Para se exercitar o trabalho com eficiência, entendia que o processo de trabalho deveria iniciar-se com a especificação precisa dos resultados que se pretendia obter, de modo a favorecer a escolha do método adequado e a maneira de mensurá-los.

Embora o contexto vivido por Bobbitt⁷⁹ fosse o dos Estados Unidos, seu pensamento influenciou sobremaneira os educadores da área de currículo do Brasil – o que não significa dizer que houve uma transferência do modelo educacional para nosso país, mas, sim, que essas ideias vieram juntar-se ao imaginário já existente. Essa atração pelo modelo de Bobbitt⁸⁰ talvez seja decorrência do fato de permitir um fazer educacional mais calcado na perspectiva científica, em que a objetividade se constitui no parâmetro mais importante.

Com essa orientação, a questão curricular entra para a história com uma perspectiva técnica, cabendo ao curricularista a tarefa de realizar o levantamento das habilidades requeridas para as diversas ocupações no campo do trabalho e, com base nesse mapeamento, organizar e desenvolver conteúdos padronizados, acompanhados de métodos que possibilitassem a sua aprendizagem e o domínio das habilidades inicialmente pretendidas.

O pensamento de Bobbitt⁸¹ é consolidado em 1949 com a publicação da obra de Ralph Tyler⁸², que vem fortalecer a ideia de currículo em torno do binômio organização e desenvolvimento. Tyler (1974) refina a proposta evidenciada anteriormente e afirma que a organização e o desenvolvimento curriculares devem preocupar-se em responder a quatro questões básicas:

■
79 Ibidem.

80 Bobbitt (op. cit.).

81 Ibidem.

82 Silva (2001).

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?⁸³.

Essas questões correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: a primeira questão diz respeito, em termos estritos, a “currículo”; a segunda e a terceira questões se referem a “ensino e instrução” e a quarta e última equivale a “avaliação”. Silva (2001) assevera que é sobre a primeira questão que Tyler dedica a maior parte de seu livro. E sobre esse aspecto orienta que, para a formulação dos objetivos educacionais, três fontes devem ser consideradas: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas”.

São acrescidos, se compararmos às orientações de Bobbitt (1971), dois aspectos. Ao propor estudos sobre os alunos e consultas aos especialistas das diferentes áreas disciplinares, Tyler introduz a psicologia e as disciplinas acadêmicas como fontes de conhecimento e subsidiadoras para as definições dos objetivos educacionais. Além dos dois aspectos sugeridos, orienta para a necessidade do uso de filtros capazes de superar contradições entre objetivos emergidos das diferentes fontes inicialmente propostas. Os filtros são a filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem.

É ressaltado, ainda por Tyler, que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamentos explícitos. Segundo seu modelo, somente com base em uma definição precisa, detalhada e comportamental dos objetivos será possível responder às três outras questões. Ou seja, definir com precisão quais são as experiências a serem vivenciadas pelos aprendizes e como organizá-las, como também, mensurar se o caminho trilhado alcançou a meta desejada vai depender de como os objetivos educacionais foram visualizados.

Como é possível observar, tanto no modelo de Bobbitt (1971) quanto no de Tyler (1974), não há qualquer preocupação em fazer questionamentos mais radicais em relação às formas dominantes de conhecimentos ou à forma social dominante. Ambos os pensadores tomam o *status quo* como referência aceita e não reprovável, para desencadear o processo de

organização e desenvolvimento curricular, restringindo-se aos aspectos de como fazer o currículo.

Embora as ideias de Bobbitt⁸⁴ e de Tyler⁸⁵ tenham predominado na formação do currículo como campo de estudo, bem antes deles, John Dewey⁸⁶ publica em 1902 o livro intitulado *A criança e o currículo*, obra em que, diferentemente de ambos, anteriormente abordados, orienta muito mais para a construção da democracia, deixando o funcionamento da economia em um patamar inferior. Dewey⁸⁷ entende educação como crescimento e crescimento como vida e, assim sendo, define o currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajarão em sua vida escolar. Vê o currículo como parte de um processo educativo que dura por toda a vida. Afirma que nesse processo as experiências vividas irão afetar o presente, transformando-o e, por consequência, o futuro também será afetado. Por esse processo o homem e a sociedade se modificam e assim também a vida.

Para Dewey⁸⁸, a educação não era somente uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas, e principalmente, um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. Para atingir essas finalidades, o planejamento curricular deveria, portanto, considerar os interesses e as experiências das crianças e jovens. Deveria também centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, o currículo deveria emergir das atividades naturais da humanidade. No Brasil, o ideário de Dewey e de seus seguidores ficou conhecido como tendência progressivista.

A PERSPECTIVA CURRICULAR CRÍTICA, UM PASSO A MAIS

A década de 70 do século XX significou uma reviravolta para a educação, ao transformar de maneira significativa o modo de pensá-la e, por consequência, abalando os sustentáculos da teorização tradicional. Houve



84 Bobbitt (op. cit.).

85 Tyler (op. cit.).

86 Silva (op. Cit.).

87 Silva (op. Cit.).

88 Ibidem.

movimentos de crítica e renovação em várias partes do mundo, destacando-se, entre outros:

- os Estados Unidos, com o movimento de reconceptualização de cunho fenomenológico e hermenêutico, impulsionado por William Pinar e o movimento traduzido no livro de autoria dos economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis⁸⁹;
- na Inglaterra, com o movimento liderado por Michael Young⁹⁰, chamado de *Nova sociologia da educação*;
- na França, com vários autores destacam-se pelos seus ensaios, como Althusser⁹¹, Bourdieu e Passeron⁹², Baudelot e Establet⁹³;
- no Brasil, com o importante pensamento liderado por Paulo Freire⁹⁴.

As críticas radicais desenvolvidas por esses movimentos à educação liberal e, em especial, aquelas traduzidas por Althusser e Bourdieu, vão dar sustentação ao pensamento de Michael Apple ao elaborar uma análise crítica do currículo. Para o iniciador da crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo, a sociedade capitalista funciona por meio da dominação de classe, em que os proprietários dos bens materiais, pela força econômica, mantêm o controle dos que apenas têm a força de trabalho⁹⁵. Esse movimento e organização da sociedade capitalista vão, de certa maneira, afetar todas as esferas que fazem parte desse contexto, como, por exemplo, a educação. Há, nesse sentido, uma ligação estrutural entre economia e educação.

Althusser (1985) assevera que a escola contribui diretamente para a reprodução da sociedade capitalista, enquanto permanecerem os mecanismos de reprodução estrutural e econômica, ao transmitir, por meio dos conteúdos escolares, as crenças que fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Embora Apple (2006) tenha como ponto de partida o pensamento de Althusser (1985), diferentemente desse pensador, vai



- 89** Bowles; Gintis (1976).
90 Young (1986); Young (1982).
91 Althusser (1985).
92 Bourdieu; Passeron (1975).
93 Baudelot; Establet (1971).
94 Freire (1987).
95 Apple (2006).

ressaltar que a vinculação entre economia e educação não se estabelece de modo automático e direto. Essa relação é mediada por processos produzidos pela ação humana no ambiente educacional e no interior do currículo. Entende que as relações estabelecidas no contexto educacional e no desenvolvimento do currículo não podem ser traduzidas como uma continuidade do funcionamento da economia. Chama a atenção, nesse sentido, para o fato de que a reprodução social não é um processo garantido.

Apple (2006) assinala que o campo social – e nele está inserida a educação – é um campo contestado em que os grupos sociais dominantes recorrem constantemente a estratégias de convencimento, em que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural. A eficácia dessas estratégias é atingida quando são naturalizadas e passam ao senso comum. Esse não é, no entanto, um processo tranquilo, sem oposição. Esse processo constitui-se também de conflitos e resistências. É dessa maneira que Apple (2006) compreende o currículo, tanto em uma dimensão estrutural, como prevê Althusser em seu ensaio⁹⁶ sobre o campo mais amplo da educação, quanto em uma dimensão mais relacional de processo. Para o estudioso, o currículo não é um corpo neutro, desinteressado e que, por passar pelos filtros da filosofia e da psicologia da aprendizagem, torna-se corpo consensuado de conhecimento inquestionável e aceito pela sociedade. O conhecimento constituidor do currículo é um conhecimento particular, selecionado com base em interesses de classes e grupos dominantes.

Com a visão de Apple (2006), a preocupação, que antes era centrada nos aspectos técnicos de “como” elaborar o currículo, desloca-se para entender como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros, ilegítimos. A perspectiva postulada por Apple (2006) passa, nesse sentido, a preocupar-se com o “por quê” em torno do currículo e com essa preocupação o estudioso faz alguns questionamentos: por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Trata-se de conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

O estudo feito por Apple (2006) abrange os dois grandes aspectos da tendência crítica de currículo. Envolve, em sua análise, os comportamentos que corporificam o currículo oculto e os conteúdos explícitos e oficializados do currículo. Considera importante observar as “regularidades do cotidiano



96 Althusser (op. cit.).

escolar”, no tocante ao que ele denomina currículo oficial. Esses dois eixos estão substanciados nas normas, nos comportamentos, nas atitudes regulares, nos valores e disposições dos pressupostos ideológicos e epistemológicos contidos nas disciplinas que formam o currículo oficial.

Além dos aspectos ideológicos que caracterizam a reprodução cultural do ambiente educacional, Apple (2006) enxerga aspectos importantes na escola, passíveis de viabilização do novo. Vê na escola uma dimensão propulsora de produção de conhecimento, sobretudo aquilo que denomina conhecimento técnico.

Reconhece, embora a perspectiva da construção do novo esteja amplamente vinculada a aspectos reprodutivos, a possibilidade do surgimento, nesse local, do conhecimento até então inexistente, negando, dessa maneira, que o espaço educativo institucionalizado detenha apenas a dimensão reprodutora do conhecimento já produzido em outro lugar, como afirmava Althusser. Para Apple (2006), esses conhecimentos estabelecem uma forte relação com os interesses econômicos que se encontram na base da organização e funcionamento da sociedade, acabando por fortalecer o prestígio destes, em detrimento de outros, como, por exemplo, os conhecimentos estéticos e artísticos.

Antes de examinar outro teórico da área, ressaltamos que, para Apple (2006), o currículo só pode ser compreendido na sua amplitude e ser transformado se forem estabelecidas fortes conexões para o entendimento das estratégias de poder articuladas para a sua instituição. De acordo com Silva (2001), é importante fazermos perguntas fundamentais:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para produzir aquela divisão? Qual o conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?

No mesmo contexto de Apple (2006), surge Giroux (1986) para contribuir e delinear a corrente do pensamento crítico de currículo. Ao analisar a teorização curricular tradicional, o pensador enfatiza que estas, ao se concentrarem nos critérios de eficiência e na racionalidade técnica, não levam em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. A ausência desses aspectos contribui para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Giroux (1986), após realizar a crítica à rigidez estrutural e ao consequente pessimismo das abordagens mais amplas das teorizações críticas da educação, estabelece como sustentáculo à sua abordagem o conceito de *resistência*. Sua teorização apresenta uma alternativa capaz de superar o pessimismo e o imobilismo que as teorias da reprodução acarretaram, passando a construir o conceito de *pedagogia da possibilidade*.

Em sua abordagem teórica, Giroux (1986) evidencia a crença na existência de mediações e ações, praticadas no espaço escolar e, por consequência, no currículo, que possam estar agindo contra as determinações do poder e do controle. Segundo o autor, é possível direcionar o potencial de resistência de estudantes e professores para um currículo que detenha conteúdos claramente políticos e que estabeleçam críticas às crenças e aos arranjos sociais dominantes.

Ainda na primeira fase de sua teorização, Giroux (1986) compreende o currículo por intermédio dos conceitos de emancipação e libertação. Afirma que é por meio do processo pedagógico de resistência que as pessoas podem tomar consciência do papel de controle e poder exercido pela escola e pelas estruturas sociais, que elas podem emancipar-se e libertar-se desse mesmo poder e controle.

Os conceitos de *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* estabelecem o contorno da concepção de currículo emancipador ou libertador desenvolvido por Giroux (1986). Segundo ele, a escola e o currículo devem ser concebidos como uma esfera pública democrática, na qual alunos, professores e todos que ali convivam possam exercer e desenvolver as habilidades da discussão, da participação e do questionamento.

Ainda de acordo com Giroux (1986), nesse processo, o professor deixa de exercer apenas a função de técnico especializado no contexto da burocracia escolar para passar a desempenhar o papel de intelectual transformador, em que se mantém permanentemente envolvido no processo de construção da emancipação e libertação, combinando reflexão e prática a serviço da educação dos estudantes, para que se tornem cidadãos reflexivos e ativos. Ao absorver os métodos, procedimentos e conteúdos técnicos que o capacita para a ação de ensinar, o professor estará sempre preocupado em entender os pressupostos e os princípios subjacentes que dão sustentação àqueles saberes. Essa postura o capacita para a investigação, bem como para o questionamento como práticas profissionais.

Giroux (1986), ao definir o conceito de voz, expressa a importância de criar um ambiente propício para a evocação dos anseios, desejos e

explicitação dos pensamentos dos aprendizes e que possam ser ouvidos e considerados. Esse entendimento coloca em cheque o processo educativo de mão única, em que só o professor detém a voz. Contrariando essa prática, concede um papel ativo e participativo a todos os envolvidos no processo, contestando as relações de poder que mantêm essas vozes suprimidas.

Para Giroux (1997), nesse processo de participação e atuação, é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa colocar a escolarização na esfera política. Nessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas passam a fazer parte do projeto social, na medida em que os alunos são inseridos, de forma confiante, no processo de combate para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais e, nessa luta, humanizam-se cada vez mais. De acordo com essa perspectiva, fica reconhecido que o aperfeiçoamento da prática democrática implica tomar o conhecimento e o poder a serviço da melhoria da qualidade de vida para todos.

Tornar o político mais pedagógico significa, por sua vez, a utilização de pedagogia que trate os aprendizes como agentes críticos, que tornem os conhecimentos problematizados e utilizem o diálogo crítico e afirmativo, que argumentem a favor de um mundo qualitativamente melhor para todos. Isso sugere que o professor assuma uma postura séria e constante de dar voz ativa ao conjunto de estudantes em suas experiências cotidianas de aprendizagem, deixando ressaltar os diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero, de que esses grupos de estudantes façam parte, possibilitando-lhes a compreensão das particularidades de seus problemas, esperanças e sonhos.

Para sintetizar, Giroux (1986, 1997) vê a pedagogia e o currículo por meio da noção de *política cultural*. No interior do currículo constroem-se significados e valores culturais. Diversa da perspectiva da racionalidade técnica, a abordagem de Giroux (1986) compreende o currículo como um espaço em que ativamente se produzem e se criam significados sociais que estão em permanente disputa e não somente como um processo de transmissão de fatos e de conhecimentos objetivos. Os significados criados são impostos, mas também contestados.

MOVIMENTO INTERDISCIPLINAR: UM DESAFIO ATUAL

A tendência interdisciplinar não está presente nos compêndios que tratam do campo do currículo e não se apresenta como uma teoria do currículo, no entanto, produz, há cerca de quatro décadas, desdobramentos muito importantes no meio educacional brasileiro. Na medida em que discute pressupostos epistemológicos, conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento é curricular.

Essa tendência manifestou-se na forma de movimento pedagógico. Esse movimento é caracterizado por preocupações epistemológicas, que se desenvolveram, em particular, na França a partir dos anos 60 da década de XX com George Gusdorf. Caracteriza-se, também, por preocupações pedagógicas, que defendem o *locus* escolar como um dos muitos espaços propícios para um olhar mais orgânico e menos fragmentado do saber, como forma de minimizar as mazelas do fazer pedagógico e, por que não dizer, do mundo moderno.

Para conhecer os pontos básicos desse movimento no Brasil, são importantes as obras de Hilton Japiassú (1976) e de Ivani Fazenda (1994, 2002b, 2006). No livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*², que tem seu prefácio assinado pelo filósofo George Gusdorf, um dos defensores da interdisciplinaridade na França, Japiassú diz que a interdisciplinaridade se apresenta como três protestos:

[...] a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsectorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas.

No início do movimento, toda discussão girava em torno de aspectos como a recusa sistemática de todo conhecimento que prioriza o predomínio epistemológico de certas ciências; à preferência da academia sobre aspectos teóricos em detrimento de aspectos que envolvem a cotidianidade; às



97 Japiassú (1976, p. 43).

formas de organização curricular que levam o discente a olhar *numa única, restrita e limitada direção*.

Esse movimento tem por objetivo potencializar os profissionais da educação no que diz respeito às possibilidades de compreensão de si e da totalidade dos saberes, de forma a adquirirem atitudes engajadas de abertura, de reciprocidade, de mutualidade, de intersubjetividade em face dos conhecimentos e das pessoas. Exige um mergulho profundo no trabalho cotidiano. Para essa imersão é necessário compreender os cinco princípios que vão subsidiar o fazer educacional interdisciplinar: *humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. A *afetividade* e a *ousadia* são características dos princípios que fundamentam a interdisciplinaridade; além disso, é importante frisar que todo projeto interdisciplinar está vinculado a uma ação em movimento, caracterizada por ambiguidades e, assim sendo, tem como pressupostos a metamorfose e a incerteza. A ação interdisciplinar reverte, nesse sentido, a habitual forma de olhar o vivido e a ação em movimento. A perspectiva é a de encontrar na ordem estabelecida, mas em particular na desordem, aspectos que vão possibilitar, de modo mais apropriado, a abertura de brechas de compreensões até então despercebidas.

Toda pretensão interdisciplinar emerge de uma situação bem delimitada, contextualizada, que exige a recuperação da memória “em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende”⁹⁸. Resgatar pela memória o percurso vivido pelo professor, tanto da sua formação quanto da sua prática pedagógica, tem sido uma das estratégias promissoras do movimento. Para Fazenda (2006a), olhar o vivido potencializa o professor e o faz exercitar a sua capacidade de confrontar os paradigmas com o que foi sendo formado ao longo de sua vida profissional, além de possibilitar a análise da própria prática docente atual com outros critérios e outras ferramentas.

Outro aspecto importante enfatizado pelo movimento interdisciplinar refere-se ao fato de que, para a compreensão do cotidiano, é indispensável o domínio conceitual, o que exige compreender a linguagem em suas diversas manifestações, incluída aí a linguagem corporal. Em um fazer interdisciplinar, visualizam-se os fenômenos educativos sob múltiplos enfoques. Esse comportamento acarreta a desnaturalização dos conceitos utilizados. Conceitos novos e/ou velhos são questionados e analisados, ganhando novos contornos e novas possibilidades. À medida que se ampliam, esses conceitos



98 Fazenda (2002a, p. 12).

aguçam o olhar e fazem enxergar mais além, brotando a coragem para voos mais livres e mais ousados.

Fazenda (1994) assevera que os estudos interdisciplinares no Brasil se configuraram em preocupações diferentes, iniciadas na década de 70 do século XX. Nessa década primeira, as preocupações centravam-se marcadamente na *busca de uma explicação filosófica*, em que se procurava definir o termo *interdisciplinaridade*. São dessa época os debates sobre a necessidade de esclarecê-lo, diferenciando seu prefixo (inter) dos de múlti, plúri, inter e trans. Também são dessa fase as discussões sobre o que seria uma verdadeira interdisciplinaridade. Nos anos 80, os estudos foram caracterizados pela *busca de uma diretriz sociológica*, em que se tentava explicitar métodos interdisciplinares. Muitos esforços foram empreendidos com a finalidade de anunciar a importância do registro das práticas docentes, o que resultou na publicação de várias coletâneas sobre a prática de professores e pesquisadores interdisciplinares. Ainda na década de 90, o movimento envolveu-se na *busca de um projeto antropológico*, cujo empreendimento direcionava-se para a *construção de uma proposição interdisciplinar*. Nesse período é detectada a vivência das mais inusitadas formas “interdisciplinares” na educação, com a proliferação de práticas ditas interdisciplinares. Projetos foram e são concebidos sem o aprofundamento da abordagem interdisciplinar, muito mais pautados pela intuição ou pelo modismo que o termo interdisciplinar atingiu.

A última década do movimento tem sido a de releitura das principais produções do movimento com a finalidade de aprofundar a teoria interdisciplinar. Com esse intuito, Fazenda (2006a) ao dialogar com muitas das produções, extrai delas seis fundamentos que embasam a compreensão de uma prática interdisciplinar.

O primeiro fundamento de uma atitude interdisciplinar está na perspicácia de *rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho*. Voltar a olhar as práticas realizadas, os escritos de tempos passados, os conceitos antigos elaborados.

O segundo fundamento demonstra a importância da estratégia utilizada pela autora pré-citada: a memória – memória-registro e memória vivida. O artifício da memória possibilita interpretar o já vivido, gerando novas perspectivas, à medida que suscita, do já realizado e que vem à tona, o movimento dialético contraditório. O quadro vivido, ao ser analisado em outro tempo e em outro espaço, ressurgue com outros contornos, outras feições. Ao se acionar a memória, inevitavelmente, vem à superfície o que mais marcou

e só por isso já merece atenção e ser investigado. Nesse processo, as práticas docentes são novamente olhadas sob formas mais críticas, utilizando-se perspectivas diferenciadas de análise.

Outro fundamento é a parceria, responsável por incitar o diálogo com outras formas de conhecimento, possibilitando a troca, como forma de viabilizar o conhecimento educacional multidirecional, uma vez que o tempo de uma única vida é insuficiente para compor a infinidade de situações e abordagens. Será na confluência dessas experiências, possibilitada pelo diálogo, que o processo será cada vez mais inter diante da totalidade, tornando reais as perspectivas de um projeto interdisciplinar; além disso, assevera Fazenda (2006a), intencionalmente ou não, todo educador é parceiro de algum modo de teóricos, de outros educadores, de alunos.

O quarto fundamento está no significado de uma sala de aula interdisciplinar. Nesse espaço, os acontecimentos ultrapassam todas as regras de controle; a obrigação é transmutada em satisfação, arrogância em humildade, solidão em cooperação, especialização em generalidade, homogeneidade em heterogeneidade, reprodução em produção. Na sala de aula há um ritual de encontro no início, no meio e no final. Nesse ambiente todos se percebem e aos poucos vão se tornando parceiros nas empreitadas educativas. O tempo e o espaço são organizados com base no interesse do grupo, mantendo-se ou alterando-se certos aspectos de rotinas cristalizados ao longo da história de sala de aula.

O quinto fundamento, de acordo com Fazenda (2006a), é composto por quatro aspectos pelos quais um projeto interdisciplinar é sustentado e desenvolvido. O primeiro trata do respeito ao modo de ser de cada um, o ritmo e o caminho em que cada pessoa busca para a sua autonomia. Abs-traímos daí que a interdisciplinaridade ocorre muito mais pelo encontro entre as pessoas do que entre disciplinas. O segundo aspecto ressaltado refere-se ao fato de que um projeto interdisciplinar, suficientemente clarificado, coerente e detalhado, emerge de uma pessoa que já conseguiu desenvolver a atitude interdisciplinar, disseminando-o para outros e para o grupo. Outro aspecto mencionado alude a que um projeto interdisciplinar pressupõe a existência de projetos pessoais de vida e que, assim sendo, é lento, exigindo espera. O quarto e último aspecto enumerado por Fazenda (2006a) evidencia que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando as características das disciplinas.

O sexto fundamento refere-se à possibilidade de efetivação de pesquisa interdisciplinar. Pelo fato de a atitude interdisciplinar se caracterizar pela

ousadia da busca, a sala de aula torna-se espaço importante para a articulação entre ensino e pesquisa, transformando-se essencialmente em ambiente de pesquisa. É por meio da pesquisa realizada nesse ambiente que se vai aprendendo a fazê-la. É no caminho de pesquisar que se ensina e se aprende a pesquisar. Investigar interdisciplinarmente as práticas de cada professor, em contexto coletivo, permite a construção incessante dos fundamentos do saber, fundada em inúmeras teorizações.

ALGUNS ELEMENTOS DA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA DE CURRÍCULO QUE INDAGAM POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES

A presente síntese apoia-se, em particular, na compreensão de Silva (1996) e Corazza (2001). Para ambos os autores, essa tendência não representa um todo coerente e unificado. É um conjunto de perspectivas diversas que abrange vários campos e que colocam em questão princípios e pressupostos da Modernidade. A tendência pós-crítica surgiu na segunda metade do século XX e trouxe relevantes implicações para todo o edifício teórico, construído com base nas concepções críticas da Modernidade.

Vamos abordar de modo sintético, a seguir, algumas dessas implicações. Essa perspectiva desconfia profundamente das abordagens com pretensões totalizantes de saber. Teorias que reúnam em um único quadro explicativo a compreensão total da estrutura e funcionamento do universo e do mundo social são postas em suspeição, em dúvida. No lugar das totalizações, ou melhor, das grandes narrativas, para usar o jargão dos pós, preferem a interpretações parciais e localizadas.

Outro aspecto importante evidenciado pelos pós-críticos alude à questão do processo de significação. Como o referencial moderno crítico, o referencial pós-crítico compartilha a ênfase dada à linguagem como um sistema de significação; no entanto, há na perspectiva pós um afrouxamento na rigidez de estabelecimento de significados. O processo de significação continua sendo central, mas a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. Aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado determinado não tem valor absoluto. Há infinitas possibilidades no processo multicultural de significação. O significado não é preexistente, mas cultural e socialmente produzido. Ao pensar em

um significado, ele não é o que é por corresponder a determinado objeto fora do espaço de significação, mas por ter sido construído socialmente. Essa compreensão traz, portanto, implicações para o conhecimento e para o currículo, pois há não a busca do conhecimento verdadeiro, mas a do entendimento das razões pelas quais um conhecimento se torna verdadeiro.

Tal como é evidenciado pelos teóricos da Modernidade, corroboram a ideia de sujeito como invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária; no entanto, os teóricos pós-críticos radicalizam o aspecto da invenção do sujeito. Diante do caráter de incerteza, não há como anteciper e afirmar a possibilidade de determinado tipo de sujeito. Ele é produto de mecanismos/dispositivos que o constroem como tal. Silva (2001, p. 120) registra que Althusser, ao explicitar sua compreensão de sujeito, diz que este era

Um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito impuro. Em troca, para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

Em quase todo o apanhado teórico crítico é reconhecida a existência de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, capaz de superar um estado de alienação vivida, fundada em saberes do senso comum, para atingir um estado consciente, lúcido, crítico, livre e autônomo. Em contraposição, os pensadores da perspectiva pós-crítica dão relevo à defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória e questionam as ideias de emancipação e de conscientização.

Outro aspecto importante dos pós-críticos, que difere da perspectiva crítica da modernidade, é a noção de poder. Com base em Foucault (1986, 1997, 2000 e 2004), Silva (2001) expõe a compreensão de poder dessa perspectiva. O poder é uma relação móvel, fluida, capilar, e presente em todas as relações. O poder não está localizado apenas nas relações estabelecidas entre uma classe e outra. Ele se dá nas microrrelações, no interior de pequenos grupos, e se efetiva com a díade poder e saber que, por sua vez, são interdependentes. O poder se utiliza do saber para se efetivar e, por sua vez, ‘não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder’²⁹.

■
99 Silva (2001, p. 120).

A compreensão de diferença também é alterada de modo significativo, no tocante à visão crítica de currículo. Esse conceito é amplificado, estendendo-o a ponto de dar a impressão de inexistir coisa alguma que não contenha diferença.

Nessa perspectiva, o currículo é uma maneira de representação que objetiva a regulação moral e de controle. É produto de relações de poder e identidades sociais, mas também seu determinante.

Com esses elementos abordados no conjunto retromencionado, a postura daqueles curriculistas convencidos por essas argumentações muda significativamente. Verificamos, ao observar as publicações da área de currículo, em particular as dos últimos vinte anos, que seus autores têm adotado, de modo sistemático, elementos amplamente vinculados a essa forma de pensamento e de análise. E isso, compete-nos salientar, ocorre em especial naquelas publicações que tratam da interdisciplinaridade.

PRÁTICA CURRICULAR INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E DIFICULDADES

Conforme salientado, tomamos como objeto de análise algumas partes das jornadas do currículo do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Para a produção do projeto oficial, em que demonstrávamos o desenho curricular do curso, foi tomado como eixo principal a perspectiva curricular crítica. Toda a bibliografia constante do referencial consultado para a sua elaboração vinculava-se a essa tendência de currículo. Os debates ocorridos durante o processo de elaboração e, depois, para a sua implantação foram permeados pela defesa sistemática de uma visão crítica de educação.

Não obstante essa constante preocupação, durante boa parte da prática curricular foi observado, em alguns componentes curriculares, princípios e práticas incompatíveis com aquela orientação eleita para o desenvolvimento do programa, práticas autoritárias e práticas que colocavam em evidência principal a dimensão da racionalidade técnica. Nessas disciplinas, em particular aquelas vinculadas às grandes áreas do conhecimento (Ensino de Matemática, Ensino de Ciência etc.), observamos um trabalho sustentado pelo pressuposto da neutralidade científica, inspirado nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Os conhecimentos eram

vivenciados como verdades absolutas, acabadas e aceitas sem questionamento. Na verdade, em alguns componentes curriculares eram sobrelevadas as técnicas, os processos, recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender, em detrimento do motivo de se optar por aquele conteúdo e não por outro, ou, ainda, da finalidade de se ensinar as temáticas eleitas.

Outro aspecto observado no decorrer da prática curricular do curso em estudo diz respeito a um componente curricular que adotou como eixo orientador de parte da vivência cotidiana da disciplina o livro *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva¹⁰⁰. Essa é uma bibliografia em que o autor esboça, de forma sintética, a caminhada histórica do campo do currículo, explicando, no decorrer do seu discurso, a opção clara pela perspectiva pós-crítica de currículo e de educação.

Embora fosse o que de mais novo o conjunto de professores tivesse acesso, o que ainda hoje se constitui em muitos cursos de licenciatura uma novidade, essa decisão mostrou-se inadequada para muitas daquelas turmas de alunas que nem haviam ainda compreendido ou percebido a teorização crítica de educação. Sem defender a linearidade do conhecimento, advogamos que, para compreender a perspectiva pós-crítica, é de fundamental importância ter entendido pelo menos as principais categorias da visão crítica de educação, uma vez que o discurso evidenciado pelos pós-críticos vem sempre acompanhado de um paralelo entre as duas tendências. Isso não significa que muitos alunos não tenham conseguido perceber e estabelecer suas sínteses.

Esse episódio nos permitiu inferir que, embora haja influência mútua entre o campo curricular e a prática curricular, nem sempre as novidades e sofisticções teóricas produzidas no campo do currículo são geradoras de perspectivas promissoras para as mudanças das práticas curriculares. Para Moreira (2002, p. 117), a busca de novas e complexas teorias no campo do currículo não propicia, necessariamente, a melhor alternativa para compreender e melhor superar os impasses da prática cotidiana da sala de aula; em especial se os enfoques teóricos tiverem como propósito dominante a superação de impasses teóricos e o refinamento de conceitos e metáforas. Quando os pesquisadores do campo curricular se propõem a esses aspectos, recorrentemente deixam em plano secundário as situações reais que

■
100 Silva, op. cit.

instigam e desafiam os sujeitos que vivem o cotidiano dos nossos sistemas escolares e das salas de aula. No caso dessas teorizações, o poder de propiciar perspectivas de mudança, renovando a prática curricular, é quase nulo.

Ao esboçar as principais concepções do campo do currículo e explicitar alguns aspectos vivenciados em uma prática curricular de um curso superior, procuramos demonstrar que, embora essas duas instâncias sejam mutuamente influenciáveis, isso não constitui uma regra fixa. Além desse aspecto, demonstramos a impossibilidade de uma tendência única influenciar de forma límpida o desenrolar de uma prática curricular.

Como propugnam Lopes e Macedo (2002, p. 13-50), o campo do currículo no Brasil foi se constituindo, a partir dos anos 90 do século XX, de forma híbrida. As autoras salientam que, a partir dessa época, o campo vem se caracterizando mais pela diversidade orgânica de tendências teóricas do que pela uniformidade. Nesse sentido, asseveram que:

[...] o processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros. [...] Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.

Assim como o campo curricular, os aspectos esboçados da vivência curricular do curso de Pedagogia em análise demonstram que o currículo em ação, ou melhor, a prática curricular congrega dimensões diversas, muitas vezes opostas aos princípios originalmente pretendidos. Embora a intenção primeira do currículo oficial orientasse para a afirmação de uma perspectiva crítica de currículo, foi uma vivência mesclada por interesses e direcionamentos diversos. A vivência total do curso, não sabemos se consciente ou inconscientemente, não foi pura dos princípios inicialmente veiculados. Pela própria história de formação dos professores que atuaram no curso, a mescla de crenças teóricas restou evidenciada.

Mesmo havendo uma discussão sistemática acerca dos princípios norteadores daquele currículo, com a totalidade dos docentes atuantes no curso, ainda assim, pelas próprias convicções de cada um, não é garantida a uniformidade de princípios, o que gera a mesclagem e o hibridismo na prática curricular.

Nessa perspectiva, Fazenda (2002a, p. 21) ajuda-nos a avançar mais um pouco nessa compreensão quando alerta que trabalhar na interdisciplinaridade é pesquisar na ambiguidade. Embora o projeto oficial do curso declare

formalmente uma perspectiva a ser seguida, determinando três dimensões orientadoras para organizar o curso, delineando preocupações a serem levadas em consideração por todos que iriam tornar o currículo vivo, isso não se constituiu em regra a ser seguida por todos os professores. Os acontecimentos reais não trilharam necessariamente por aquelas orientações. Fazenda (2002a, p. 19-20) afirma que a realidade é poliparadigmática¹⁰¹, “pois nela persistem crenças, valores, ideias, modos diferentes de organizar a vida, ao lado de uma racionalidade que a explicita”.

Fazenda (2002a) avança um pouco mais quando abre uma brecha para compreender algumas das razões pelas quais elaboradores e orientadores de currículos creem que é possível determinar uma única perspectiva de atuação, ao se colocar o projeto curricular em prática. De acordo com a autora pré-citada, os projetos de cursos de formação de professores são construídos com base em paradigmas formais e externos àqueles que vão de fato dar vida ao que foi projetado. São articuladas proposições que apenas determinam e levam em consideração *o que deve ser feito*, emparelhado com *o como fazer* e *para que fazer* a fim de efetivamente atingir o que foi vislumbrado. São raras as vezes em que tais curriculistas de projetos de cursos de formação de professores acrescentam a preocupação com os sujeitos implementadores do currículo vivo e o lugar em que estão situados.

As crenças, os valores, os saberes, as dificuldades, os modos de ser, dos sujeitos que colocam o currículo em ação, são o que de fato vão fazer o currículo real, embora poucas vezes sejam objetos de preocupação dos proponentes dos projetos curriculares. Toda realidade é ambígua e está sempre além do que a nossa capacidade de discernimento consegue perceber; no entanto, quando admitimos a ambiguidade como parte de uma prática, passamos a ter consciência de que as certezas são provisórias e que, assim sendo, nos faz olhar para as convicções com mais cautela, com desconfiança. Essa postura abre um leque de possibilidades que não admite um pensar restrito diante da complexidade dos fenômenos educativos que se vivencia. Serão vistas sempre alternativas a serem testadas, que não permitem escolhas únicas e isoladas, caracterizando um fazer mais inclusivo e interativo, em que não existe a opção a ser trilhada, mas uma diversidade que se apresenta no movimento do caminhar.

101 Morin entende paradigma como “o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias” (MORIN, Edgar, p. 258). Se para Fazenda a realidade é poliparadigmática, há uma clara intenção de potencializar e ampliar sentidos e noções para compreender a realidade. (Op. cit., p. 19).

O CURRÍCULO OFICIAL DE PEDAGOGIA: DIMENSÕES E PRETENSÕES INTERDISCIPLINARES

Estamos designando de currículo oficial tudo aquilo que nos foi possível observar com base na documentação e no Projeto Curricular aprovado pelo Conselho Universitário. O desenho curricular do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia foi construído por uma comissão composta de membros da Ufac e da Secretaria de Estado da Educação (SEE). No processo de discussão e negociação dos interesses das duas instituições, houve abertura, pela Ufac, para a participação dos educadores da SEE na elaboração do currículo do curso. Havia na SEE um estudo avançado para a criação do Instituto Superior de Educação, que sofreu solução de continuidade em razão da proposta da Ufac de assumir a formação, em terceiro grau, dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, a SEE demonstrou interesse firme em definir, juntamente com a Ufac, a proposta oficial do currículo do curso. No processo de discussão, foi manifestado reiteradas vezes o temor de que o curso viesse a acontecer de forma academicista e distante da prática julgada necessária para a sala de aula daquele nível de ensino.

A comunidade acadêmica ligada aos cursos de Pedagogia do País, por sua vez, vivenciavam, nessa época, mais um processo de reflexão a respeito dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil. Vivia-se um processo formado por inúmeros impasses e confrontos a respeito da identidade e funções do curso de Pedagogia. Nos vários estudos realizados por Bissolli da Silva (1988, 1999, 2001, 2002) é demonstrado, desde o início da criação do curso de Pedagogia, a eterna indefinição sobre quem é o pedagogo, se o licenciado, se o bacharel ou ambos. Para a autora:

[...] a história do curso de Pedagogia é marcada pela busca de resposta “de quem é o pedagogo” por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas. A realização desse empreendimento através dos tempos foi acompanhada ora pela idéia de que uma mesma formação comum prepararia tal profissional para o exercício de suas tarefas, ora pela idéia de que formações diversificadas deveriam ser oferecidas

visando [a]o preparo de profissionais para as diferentes tarefas de seu campo de trabalho¹⁰².

No final da década de 90 do século XX e início da seguinte, as discussões eram marcadas pela situação fragmentada do curso de Pedagogia, visíveis pelas diferentes habilitações profissionais. Sob as orientações e discussões da Anfope¹⁰³, da Comissão de Especialistas da Pedagogia e ao observarem os limites da legislação da época, muitos cursos sofreram reestruturações, bem como criaram alternativas que acreditavam reduzir a distância entre as habilitações ou mesmo eliminá-la, enquanto possibilidade de formação independente umas das outras. Isso gerou inúmeros conflitos. Se, pelo lado da Anfope, os cursos que formam todo educador deve ter como base a docência e, no caso da Pedagogia, a docência para a Educação Infantil e séries iniciais; por outro, surgiram posicionamentos contrários às orientações da Anfope, por considerarem essa tendência reducionista, uma vez que ela restringe a formação do pedagogo à formação do docente.

Pimenta e Libâneo (2002) são os pensadores da área representativos do grupo contestador da tese principal de defesa da Anfope por entenderem que o curso de Pedagogia, ao priorizar a docência daquele nível de ensino, esvazia os estudos da teoria pedagógica, pois descaracteriza o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação. Alegam, ainda, que o pensamento que identifica o pedagogo com o docente incorre em equívoco lógico-conceitual. A esse respeito, ambos os pensadores assim se manifestam:

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a

102 Silva (2002, p. 142).

103 A origem da Anfope remonta a 1980, época da criação do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. Esse comitê atuou entre 1980 e 1983, quando então foi denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe). Em 1990 essa Comissão recebeu o nome de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), atuando até os dias de hoje.

ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.¹⁰⁴

É nesse contexto que a Ufac, por meio do Departamento de Educação, e a SEE, em parceria, elaboram e aprovam o projeto do curso, optando por um curso de licenciatura direcionado para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, em resposta a uma demanda de melhoria da escola pública. Tinha-se a convicção de que, por melhor que fosse a formação inicial, ela jamais daria conta de colocar-se à altura de todas as demandas pedagógicas para melhorar a qualidade social, cultural, política e econômica de uma comunidade. Há que se implementar também a formação continuada.

Embora se admitisse a *formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal* (Art. 62 da Lei nº 9.394/96), havia decisão política do Governo do Estado do Acre visando propiciar condições para elevar o nível de formação dos professores em efetivo exercício a patamar superior, de modo a melhorar – em termos tanto quantitativos quanto qualitativos – os índices educacionais apresentados pelo Estado nas avaliações nacionais.

Além disso, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96) favorecia, aos estados e municípios, a adoção de medidas e alternativas direcionadas para suprir as demandas de formação e qualificação de professores em efetivo exercício.

Outro elemento importante para que a Instituição responsável pelos destinos educacionais do Estado do Acre viesse a estabelecer convênio com a Ufac foi o Plano Decenal de Educação para Todos do Estado. Esse documento apontava a questão da valorização, qualificação e titulação dos docentes como um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação básica.

Por todo esse panorama, a Ufac, em convênio com a SEE e as Prefeituras Municipais, assume o compromisso de formar em nível superior cerca de 2.800 professores que já se encontravam em efetivo exercício na rede de ensino do Estado e dos 13 municípios envolvidos.



104 Silva (2002, p. 29)

Foi, então, elaborado um projeto especial de Pedagogia, na forma modular, para a formação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, permeado

[...] por uma visão orgânica do conhecimento, ensejando o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, das tecnologias e do desenvolvimento da capacidade investigativa e pedagógica, consolidando competências específicas de forma a garantir a concretização dos dois eixos estruturais previstos na LDB para a educação básica: a interdisciplinaridade e a contextualização, num sistema curricular ordenado nos diversos níveis¹⁰⁵.

De acordo com o projeto oficial, esse curso de Pedagogia fundamentou-se em *três dimensões: sólida formação e competências gerais e específicas; desenvolvimento da capacidade investigativa; e articulação com a realidade do campo educacional e profissional*. Como podemos observar, embora o projeto do curso não contemple as famosas habilitações preconizadas por Valnir Chagas no final da década de 60 do século XX¹⁰⁶, preocupou-se em oferecer uma sólida formação no campo educacional, associada à construção da capacidade investigativa, articulando essas duas à realidade do campo profissional do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS DO PROJETO CURRICULAR INTERDISCIPLINAR

O projeto curricular definiu dois tipos de objetivos: os gerais da formação e os educacionais. Com essa divisão, embora não fosse esse o propósito, são perceptíveis os resquícios de uma orientação tecnicista, uma vez que mesmo estando separados não notamos as razões pelas quais foram elaborados sob títulos diferentes. Se os objetivos considerados objetivos gerais da formação evidenciam preocupações específicas com a profissão da docência, também são demonstradas preocupações mais amplas com o contexto econômico, cultural, político e social. O mesmo acontece no tocante àqueles denominados objetivos educacionais. Como vimos, na abordagem curricular técnica, há uma preocupação prioritária em categorizar e definir

105 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre. p. 7.

106 BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE no 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

com precisão os objetivos a serem perseguidos no processo educativo. Nessa perspectiva de currículo, esmiuçar os objetivos garante o estabelecimento de métodos adequados para alcançá-los e mensurá-los. Há, no entanto, preocupação em precisar e objetivar comportamentos e atitudes a serem desenvolvidos e conquistados no decorrer do processo vivido no curso. Conforme podemos notar, essa crença é permeada por um paradigma das certezas, diferente do explicitado pela perspectiva interdisciplinar.

Segundo o modelo de Tyler (1974), somente com uma definição precisa, detalhada e comportamental dos objetivos será possível definir com precisão as experiências a serem vivenciadas pelos alunos e como organizá-las, como também mensurar se o caminho trilhado alcançou a meta estabelecida. Para evidenciar com mais clareza, descrevemos no Quadro 1, a seguir, as duas categorias de objetivos.

Quadro 1 – Categoria de objetivos do Projeto Curricular Interdisciplinar

OBJETIVOS GERAIS DA FORMAÇÃO	OBJETIVOS EDUCACIONAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assegurar a formação inicial aos professores efetivos do Estado que atuam na fase inicial da educação básica, por meio do curso superior de Licenciatura Plena, de caráter emergencial, promovido em convênio com a SEE/Ufac. 2. Possibilitar que a formação inicial garanta condições para que os professores possam desenvolver de modo contínuo competências para: <ul style="list-style-type: none"> • a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, participação no projeto educativo e curricular da escola e produção de conhecimentos pedagógicos para responder às diferentes exigências das situações de trabalho; • orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos, técnico-pedagógicos e pressupostos epistemológicos coerentes; 	<p>Os objetivos educacionais, descritos a seguir, foram definidos a partir do campo profissional do professor, referenciado nas funções por ele desempenhadas, relacionadas no item 4.1.1 dos fundamentos desta proposta curricular.</p> <p>Assim, as atividades teóricas e práticas do currículo do curso de Pedagogia – destinado à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – deverão propiciar condições para que os alunos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilizar conhecimentos adquiridos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação; • compreender o papel do professor enquanto cidadão e profissional da educação, pautando-se na explicitação de questões sociais, políticas e éticas que interferem no seu trabalho, bem como no de seus alunos;

Continua ►

OBJETIVOS GERAIS DA FORMAÇÃO	OBJETIVOS EDUCACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida; • dominar os conteúdos das diferentes ciências que compõem o currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, adaptando-os às diferentes realidades socioculturais dos educandos; • utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações com a realidade acreana; • utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, com base em seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos; • desenvolver-se profissionalmente e ampliar o horizonte cultural para a utilização de novas tecnologias e formas de comunicação; <p>3. Promover ações que aproximem a comunidade e a escola no tocante a tornar os ambientes propícios à promoção da aprendizagem dos alunos;</p> <p>4. Assegurar o efetivo acompanhamento de todo processo de desenvolvimento do curso, mediante a implantação de um sistema de avaliação que envolva técnicos da SEE e o corpo docente e discente do curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • possuir domínio dos conteúdos das diferentes Ciências que compõem os currículos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também ser capaz de assegurar a transposição desses saberes em conteúdos de ensino, adaptando-os às diferentes realidades sociocultural de seus alunos; • dominar os aspectos conceituais e técnicos de diferentes estratégias de comunicação de conteúdos e de avaliação do ensino-aprendizagem que lhes permitam eleger as mais adequadas às características dos alunos, aos objetivos do processo ensino-aprendizagem e à natureza dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental; • criar, elaborar, desenvolver e avaliar propostas de intervenção pedagógica nas classes de Educação Infantil, com base na compreensão do processo de desenvolvimento biopsicossocial e cultural das crianças em cada faixa etária atendida; • analisar, selecionar e utilizar diferentes materiais e recursos didáticos, diversificando as atividades pedagógicas e potencializando o seu uso em diferentes situações nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; • desenvolver atividades de investigação sobre diferentes aspectos da prática pedagógica escolar com a finalidade de propor alternativas de investigação didática, necessárias à promoção e acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e contribuir para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da escola; • participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola; • estabelecer intercâmbio com outros profissionais, participando de eventos de natureza sindical, científica e cultural.

Apesar da preocupação exacerbada em categorizar e desdobrar os objetivos, a mesma proposta curricular deixa explícita outras preocupações que a distanciam de uma perspectiva estritamente técnica. Os objetivos também demonstram, além da dimensão profissional e técnica, o cuidado em privilegiar a dimensão política, econômica, social, cultural, pedagógica da realidade brasileira, assim como também apontam preocupações epistemológicas dos conhecimentos.

No conjunto, as preocupações que perpassam os objetivos são a de enfatizar a educação, a escola, o conhecimento, o ensino, a docência e suas relações com o contexto social mais amplo, com pretensões de esclarecer e encontrar alternativas mais críticas para o trabalho pedagógico. Por esses ângulos, o projeto curricular do curso demonstra também forte vinculação com a ideia de conceber a educação como prática social.

Os objetivos pendem mais para questões da docência e, assim, enfatizam em termos quantitativos mais a profissão do professor nos aspectos relacionados à sala de aula; no entanto, podemos detectar preocupações atinentes à gestão escolar, ao projeto pedagógico da escola. Isso demonstra que, apesar de não pretender formar o especialista de gestão escolar, visualizam como importante entender a sala de aula no conjunto da política pedagógica da escola e esta inserida em um contexto social, econômico, político, cultural mais amplo.

Entendemos que, ao construir currículos, é extremamente importante responder a quatro questões básicas, que a própria filosofia ensina: O quê? Por quê? Como? Qual é o lugar dos sujeitos que vão tornar vivo o currículo? Se observarmos da perspectiva crítica de currículo, constataremos que as preocupações estão centradas nos “porquês” de determinado currículo. Se a perspectiva técnica coloca o peso das preocupações no “como” elaborar currículo, esquecendo-se dos outros dois questionamentos, o mesmo acontece com a perspectiva crítica de currículo. Daí os equívocos acontecerem, mesmo quando as intenções são aquelas que priorizam a crítica como fundamento. No momento de elaborar o currículo, é inevitável e necessário responder àqueles questionamentos. É considerando desse ponto de vista que entendemos que a interdisciplinaridade presta contribuições importantes, à medida que resgata das várias disciplinas ou perspectivas diferenciadas, elementos que se intercomunicam de forma orgânica e una no processo da prática social.

Julgamos importante frisar que os fundamentos que embasaram a construção do currículo de Pedagogia alinhavam-se com a perspectiva crítica de currículo, conforme podemos observar nos trechos do Projeto¹⁰⁷, selecionados e reproduzidos a seguir:

[...] uma abordagem globalizante dos fenômenos educacionais, na medida em que incorpora as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem, o processo educativo mais amplo e as dimensões social, política e cultural do contexto em que ocorrem. [...] significa reafirmar a relevância da atuação do professor na escola e na sociedade, como profissional que exerce atividades na sala de aula, na escola e para além delas, destacando-se: a docência, a participação no projeto pedagógico e curricular da escola, no processo de articulação entre escola e a comunidade e em entidades representativas da comunidade educativa e profissional. [...] definimos três dimensões para organizar esses conhecimentos como um “esquema” que delinea pontos de necessária atenção a serem considerados na formação do profissional da educação: a dimensão sócio-político-cultural, a dimensão científico-técnico-pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.

Além de muitos outros trechos do Projeto, as discussões realizadas nas assembleias do Departamento de Educação, que tinham como pauta o projeto curricular em construção, evidenciavam a opção por uma perspectiva crítica de currículo.

EIXOS NORTEADORES DA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR: SEGMENTOS IMPORTANTES

No projeto curricular do curso de Pedagogia foram definidos dois eixos epistemológicos para balizar a construção da estrutura organizacional: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. Seus elaboradores, ao explicar como entendem o primeiro eixo, assim se manifestam:

O primeiro, a interdisciplinaridade, pressupõe uma visão orgânica do conhecimento e, em suas diversas formas, parte do princípio de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros co-

107 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre, p. 8/9/12.

nhcimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação e de iluminação de aspectos não distinguidos. Na perspectiva da interdisciplinaridade, o processo ensino aprendizagem vai além da transmissão e assimilação de informações, procura constituir nos alunos diferentes capacidades como: relacionar conhecimentos com dados e experiências, fundamentar a crítica, argumentar com base em fatos, refletir, analisar, fazer inferências, dentre outras. Tais competências serão mais facilmente alcançáveis se as disciplinas se articularem, contribuindo cada uma com sua especificidade, em torno de estudo comum de um tema, de resolução de situações-problema, o desenvolvimento de projetos de investigação, etc.

[...] interdisciplinaridade se efetivará pela possibilidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas englobadas no currículo para compreender, explicar e intervir na realidade educacional.¹⁰⁸

A interdisciplinaridade se constitui em um dos eixos principais para a efetivação do projeto curricular. Embora seja um eixo estruturante, há no projeto apenas três trechos explicativos da compreensão dos elaboradores sobre a interdisciplinaridade. Em todos eles a preocupação é a de articulação de conhecimentos em uma totalidade para melhor entender os fenômenos educativos. Em que pese estar subentendida uma atitude diante dos conhecimentos, não há em qualquer parte do Projeto a preocupação em aprofundar o entendimento dessa atitude. Não há em todo o Projeto palavras pelas quais possamos, pelo menos, subentender os princípios que norteiam a interdisciplinaridade, como: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Também não observamos qualquer menção aos atributos de tais princípios. A afetividade, a ousadia, a incerteza e o movimento passam despercebidos em todo o processo de construção do desenho curricular. Como podemos verificar, há uma preocupação em atingir a totalidade, pela integração das disciplinas, mas de modo contraditório, o projeto é bastante diminuto nas explicações, que poderiam caracterizar e fortalecer a visão de um projeto interdisciplinar.

Mesmo a intenção sendo a de um projeto interdisciplinar, as reduzidas explicações demonstram a ausência de estudos mais aprofundados de um dos eixos mais importantes, sustentador da proposta curricular. Há uma explícita confusão entre os termos interdisciplinar e multidisciplinar.

108 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre, p. 10/14.

Podemos observar, no Quadro I do Projeto, local que nos permite a visualização da distribuição das disciplinas por núcleos estruturadores, a denominação *formação comum de professor multidisciplinar e formação específica de professor multidisciplinar*. Com exceção desse local, não notamos nenhuma explicação acerca de ambos os termos, o que nos induz a concluir que ambos – interdisciplinar e multidisciplinar – são considerados sinônimos. Isso, no entanto, não procede. Se a interdisciplinaridade se preocupa com a verdade do homem, a multidisciplinaridade está mais preocupada com a verdade de cada disciplina.

Para Fazenda (2006a), ao nos reportarmos a múlti, imaginamos uma justaposição de conteúdos próprios de disciplinas heterogêneas ou até mesmo a integração de conteúdos no interior de uma mesma disciplina. De modo diverso, quando aludimos a inter, necessariamente temos de promover condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos. Mas isso só ainda não garante a interdisciplinaridade, é condição primeira acontecer a intersubjetividade entre os sujeitos.

Como assevera com propriedade Fazenda (2006a), o termo é apenas pronunciado, sem que se tenha clareza do seu significado e de como implementá-lo. Muitos projetos são construídos com as melhores intenções de fazer valer e acontecer; no entanto, essas pretensões são inviabilizadas, muitas vezes pela própria inconsistência na compreensão dos seus significados.

Já em 1996, época da publicação da quarta edição do livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, Fazenda (1996) salientava que a interdisciplinaridade vinha sendo utilizada como remédio potente para enfrentar os entraves da dissociação do saber e, enfim, possibilitar a totalidade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida. Nos dias atuais, ainda é possível notar, por onde passamos, a exaltação da interdisciplinaridade como *slogan*, palavra de ordem, para que a melhor educação se efetive.

A observação do segundo trecho do Projeto do Curso, transcrito no capítulo IV desta obra, permite-nos inferir que há uma demonstração evidente da necessidade de constituir nos alunos inúmeras capacidades que, para concretizá-las, basta apenas a existência de disciplinas *articuladas*. Isso é, sem dúvida, necessário para a interdisciplinaridade acontecer, no entanto, não se esgota nisso. Do nosso ponto de vista, o verbo articular está sendo empregado como algo próximo ao entendimento do termo integração. Ao pesquisar as acepções do termo, encontramos em Ferreira (1986) o registro de articular com o significado de *juntar, unir, ligar*. Tanto a articulação

quanto a integração requerem atributos de ordem externa, ou melhor, são comportamentos que dizem respeito a uma etapa anterior e necessária para a efetivação do produto final da interdisciplinaridade. Trata-se de estratégias necessárias de organização, de estudo e de justaposição que antecedem a interação para a interdisciplinaridade.

O último trecho transcrito a que nos reportamos fortalece ainda mais nossa linha de compreensão, quando afirma que a interdisciplinaridade se efetivará com a mobilização de conhecimentos disciplinares alocados no currículo oficial prescrito. Mais uma vez se repete a ideia de justaposição, própria do entendimento multidisciplinar.

Esse pouco aprofundamento dos aspectos teóricos do projeto oficial, no que diz respeito a esse eixo estruturador, foi de certa maneira compensado na implementação do currículo. Embora não tenhamos encontrado qualquer anotação nas memórias registradas dos encontros com os professores, para discutir os encaminhamentos e as necessidades de aprofundamento de aspectos que envolviam a interdisciplinaridade no curso, os momentos significativos evidenciados pelas professoras egressas nos dão alento no tocante à sua efetivação.

Outro aspecto que corrobora esse entendimento são as falas recorrentes de oito egressas do curso, quando solicitadas a expressar suas compreensões sobre interdisciplinaridade:

- Trabalhar os conteúdos integrados. (4ª Professora)
- Fui trabalhar um texto que trata de crianças abandonadas. No texto exploro a questão financeira – matemática. Sobre ciências, trabalhei a questão da desnutrição. Geografia trabalhei o local em que o texto foi escrito e Português, leitura e interpretação do texto, explorando aspectos da língua. (6ª Professora)
- Procurei um texto que falasse de animais. Dali extraí situações problemas – matemática. Em ciências passo para os vegetais. Que vegetais os animais se alimentam [...] (3ª Professora)
- Peguei um texto que o título era A borboletinha. Era a letra de uma música. Explorei quantidade, movimento, arte, desenho [...] (2ª Professora)
- Só em trabalhar em conjunto já é um grande passo. O que eu não consigo o meu colega consegue [...] (10ª Professora)
- Trabalhando história, ao mesmo tempo eles estão fazendo colagem, desenhos, gestos, mímicas. Esse tipo de aula faz com que os alunos se envolvam mais. (1ª Professora)
- Se houver planejamento nós conseguimos fazer a interdisciplinaridade. Trabalhei um texto informativo. Ele falava muito dos estados, continha muitos números. Primeiro apresentei o texto, em seguida ob-

servei a pontuação, o título, situações problemas, explorando unidade, dezena, centena. (8ª Professora)

– Por exemplo: hoje eu estou trabalhando Português. O aluno questiona algo que tem a ver com a matemática. Não se deixa passar batido. Você aproveita para explorar o enfoque matemático [...] (9ª Professora) ¹⁰⁹

De acordo com o explicitado nesses depoimentos, observamos uma clara justaposição de conteúdos das áreas que congregam o currículo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, embora isso constitua um avanço em relação ao trabalho que realizavam antes, uma vez que, em alguns casos, expressam uma abordagem que parte da motivação do aluno, dos questionamentos, das dúvidas destes. Em outras situações, constatamos uma artificialidade na forma de conduzir a aula, pelo simples fato ter sido inculcada a importância de trabalhar os conteúdos disciplinares juntos e em uma mesma abordagem. Inferimos que, embora a intenção dos elaboradores do projeto fosse registrar no projeto oficial escrito um *design* interdisciplinar, a falta de aprofundamento teórico sobre o tema gerou incongruências e confusões, dando margem para que se pense que esse curso tenha sido mais um, como tantos outros que enveredam pelo modismo interdisciplinar, o que não procede.

Lenoir (1998) assinala que a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis: curricular, didático e pedagógico. No nível curricular, a interdisciplinaridade acontece quando se estabelecem elos de interdependência, de convergência e de complementaridade entre os diferentes componentes curriculares que indicam o percurso de uma ordem de ensino a ser trilhada, de modo a propiciar condições favoráveis para a efetivação plena da interdisciplinaridade. Para explicitar o que se entende por nível didático, Moreira José (2008), amparada em Lenoir (1998), assevera que esse nível tem por objetivo fundamental articular o que está prescrito no currículo oficial com as inserções de aprendizagem. “É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente”¹¹⁰. O terceiro nível, o pedagógico, caracteriza-se pelo espaço da sala de aula, na hipótese de se constituir em um ambiente de atualização da interdisciplinaridade didática, em que a intersubjetividade acontece mediada pelo diálogo entre os atores do processo ensino aprendizagem.



109 Ver p. 17.

110 Ibidem, p. 86.

No caso do currículo modular do curso de Pedagogia, a organização dos elementos curriculares, com seus conteúdos, favoreceu a integração. Os componentes curriculares denominados Oficina Pedagógica, Investigação e Prática pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Prática Pedagógica do Ensino, das grandes áreas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, Arte, História etc. –, viabilizaram ocorrências de episódios interdisciplinares no nível pedagógico. Na parte seguinte nossas assertivas vão ser corroboradas.

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

CURRÍCULO E
INTERDISCIPLINARIDADE
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES



CAPÍTULO V

OS CUIDADOS DA PRÁTICA CURRICULAR: SÍNTESE DE JORNADAS SIGNIFICATIVAS

A ESCOLA

Escola é... o lugar onde se faz amigos
Não se trata só de prédios. Salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente, gente que estuda,
Que se alegra, se conhece, se estima
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente, cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte como
Colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
Que não tem amizade a ninguém,
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente,
frio, só.
Importante na escola não é só estudar: não é só trabalhar
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se
“amarrar nela!”
Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

(FREIRE, APUD FRIES, 2007)

De dois eixos das entrevistas com as professoras egressas – processos significativos e abordagem teórica que propiciaram sentidos mais profundos – emergiram situações didáticas vividas por elas, na prática curricular, consideradas de grande valia para o trabalho que realizam na vida profissional. Destacamos, dentre essas situações vivenciadas, aquelas recorrentes nas falas dessas professoras: discurso dos professores; parceria e registro; ludicidade – teatro, literatura, cinema, dança, pintura e jogos –; oficinas pedagógicas; literatura infantil e avaliação consequente. Salientamos, ainda, alguns componentes curriculares que proporcionaram grande repercussão e envolvimento dos discentes. Para concluir este capítulo, vamos abordar a questão do sentido da identidade profissional, apontando também aspectos da prática docente das professoras antes de participarem do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, com o propósito de demonstrar o processo de transformação pelo qual essas professoras vêm passando. Ressaltamos que, para isso, recorreremos as informações contidas na dissertação de Mestrado desta pesquisadora, uma vez que ela lá trabalhou com esse mesmo grupo de professoras.

DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

As professoras egressas do Programa Especial de Pedagogia afirmaram ter vivenciado situações didáticas “extremamente agradáveis”, em que os docentes priorizavam, nas aulas, o diálogo e, por consequência, proporcionavam experiências gratificantes de desbloqueio de muitas incompreensões e uma grande integração da turma com as temáticas estudadas. Apesar dessa visão positiva, houve uma recorrência nas suas falas demonstrando o constrangimento e o incômodo pela postura de alguns desses docentes do curso, conforme restou evidenciado em alguns trechos de suas manifestações reproduzidos a seguir:

O professor/a gostava muito de falar. Falava, falava... e tinha uma linguagem muito difícil. (5ª Professora)

Fazia muito seminário ou dividia o texto e dava para as duplas explicarem o que havia entendido. Quando a gente falava o que tinha compreendido, nunca era da forma que ele/ela queria ouvir, derrubava tudo. (7ª Professora)

Todo mundo tinha muito medo de participar, chegando a ter pessoas que desmaiavam; no entanto, essa forma fez com que todos se dedicassem com mais afinco. (9ª Professora)

Fazenda (2006a, p. 27-55), ao explicar *o sentido do ser*, resgata alguns teóricos para a compreensão do sentido da palavra e sua importância na interdisciplinaridade. A autora¹¹¹ faz o seguinte questionamento: “Em que medida a palavra é comunicação; e em que medida a educação é comunicação?”. Gusdorf¹¹² vê a palavra como elemento constitutivo do encontro. No pensamento de Bugtendijk¹¹³, vê que o encontro se desdobra, do encontro natural ao encontro solene e que ainda estabelece uma relação entre o “ser e o outro, ser e mundo, ser consigo mesmo”¹¹⁴. Diz ainda que, para que essa relação seja de fato um encontro, é necessário que seja recíproca. Sob a égide de Ricoeur¹¹⁵, observa que para compreender o sentido da palavra são importantes quatro aspectos a serem estudados: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Já com esteio em Merleau-Ponty¹¹⁶ e Delanglade¹¹⁷, vê que necessariamente a palavra tem um sentido. Amparada em Paulo Freire¹¹⁸, observa que a palavra pronunciada na educação pode servir tanto para efeitos de comunicação quanto para efeitos de anulação do ser que aprende e que uma pedagogia “só tem sentido numa visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo”¹¹⁹. Ainda ancorada em Paulo Freire (1987), nota que a dialogicidade é a essência da educação para a prática da libertação. E, por fim, com Buber¹²⁰ explicita que “o importante no processo educativo é a real comunicação, o poder de entrar em ligação”.

É sob o pálio desses estudos que Fazenda vai asseverar que, se há interdisciplinaridade na educação, haverá encontro do eu com o outro; que a

111 Fazenda (2006a, p. 27).

112 Ibidem, p. 28.

113 Ibidem, loc. cit.

114 Ibidem, loc. cit.

115 Ibidem, loc. cit.

116 Ibidem, p. 28/29.

117 Ibidem, p. 29.

118 Ibidem, loc. cit.

119 Ibidem, loc. cit.

120 Ibidem, op. cit., p. 30.

educação só tem sentido se houver reciprocidade entre educador-educando, permeada de amizade e de respeito mútuo.

A interdisciplinaridade se efetiva no diálogo, em que um fala e o outro escuta, procurando decifrar o verdadeiro sentido do que um e outro dizem ao se expressarem, e, nesse entendimento, estarão compreendendo o mundo em que estão inseridos. Se educação é diálogo, é encontro de sentidos, podemos afirmar que, embora muitos dos que fizeram acontecer o currículo do Programa Especial de Pedagogia tivessem como eixo de suas práticas pedagógicas a dialogicidade no discurso pedagógico, ainda nos foi possível detectar situações didáticas que passaram longe dos benefícios que uma prática com a presença do diálogo possa proporcionar. Os discursos das egressas flagram essa contradição.

Fazenda (2006, p. 28) verificou, com amparo em Ricoeur, que, para compreender o sentido da palavra, é importante observar quatro aspectos: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Ao observar o contexto e a historicidade dessas alunas, constatamos de imediato as razões pelas quais sentiam tanta dificuldade em compreender o discurso de alguns professores. Egressas de um curso Normal em que a racionalidade técnica era a condutora principal das práticas pedagógicas e que muitas delas, para ingressarem no magistério da rede estadual não necessitaram passar por critérios rígidos de admissão, uma vez que o contexto da época não exigia, a compreensão da linguagem dos textos acadêmicos selecionados, assim como a dos professores que tinham como missão trabalhar aspectos mais teóricos da educação, tornava-se extremamente difícil.

De fato, com alguns desses professores, não houve comunicação. O discurso era constituído por palavras que não possibilitavam o encontro de sentidos. Quando as professoras egressas manifestam que a forma pela qual conseguiam expressar o seu pensamento nunca atendia ao que o(a) docente queria escutar, revelam a ausência de preocupações, de alguns professores do curso, em examinar mais detidamente o conteúdo e as razões pelas quais nutriam aquele entendimento. Se quem detinha mais condições de fazer esse exame não o fazia, restava ao grupo vivenciar e tolerar o desconforto e a angústia das *disciplinas mais teóricas*, como afirmaram.

O termo teoria, para todas elas, é carregado de uma conotação negativa, sem muito sentido para o que necessitam para o desenvolvimento de seus trabalhos. O pensamento de que “o/a professor/a falava, falava, falava... e tinha uma linguagem muito difícil” foi expresso no momento em que esboçavam suas impressões sobre o eixo da entrevista que lhes solicitava relatar

as abordagens teóricas com mais sentidos para a vida profissional. Das dez professoras egressas, apenas duas conseguiram citar aspectos teóricos das disciplinas estudadas. Foram citadas a exploração do trabalhador, algumas noções sobre o marxismo, o positivismo, o pensamento de Piaget e o livro de Magda Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*¹²¹. Apenas citaram, manifestando a importância dessas temáticas para a compreensão daquilo que fazem. Oito dessas egressas não conseguiram lembrar nenhum aspecto, denotando que o sentido de teoria não foi bem compreendido.

Para Fazenda (2006a, p. 41):

Um discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está inserida numa intersubjetividade, toda disciplina requer interdisciplinaridade.

Se todo discurso se efetiva com o outro, no discurso pedagógico assim também acontece. É no encontro do falante com o seu receptor que os sentidos se efetivam. Se não há encontro de sentidos, o discurso fica incompleto, sem comunicação. O discurso está a serviço da comunicação e esta a serviço da ação; se não há comunicação, não há ação. Nesse aspecto, com os componentes curriculares apontados, a ação educativa não se estabeleceu.

Queiroz (1994, p. 64-77) salienta que existem três tipos de discurso: o *autoritário*, o *polêmico* e o *lúdico*. No discurso autoritário, não há interlocutores, apenas um agente; não há a preocupação com o outro e, nesse aspecto, a polissemia dos significados fica contida. Trata-se de um discurso fechado, em que uma única pessoa estabelece o único sentido a ser dado ao texto. No discurso polêmico, há um equilíbrio entre a polissemia¹²² e a paráfrase. Os participantes não se expõem, “mas procuram dominar o seu referente,

121 Soares (1997).

122 Para Queiroz (1994, p. 70) “teoricamente e em sentido genérico, a produção da linguagem é feita na articulação de dois grandes processos, o processo parafrástico e o processo polissêmico. A paráfrase constitui-se como retorno ao já dito, ou seja, concretiza-se em formulações diferentes para um mesmo sentido, que poderia ser chamado de o ‘mesmo’. Nela, se teria a reiteração dos processos cristalizados pelas instituições. O discurso, para a paráfrase, seria tido como legítimo, como inquestionável; a linguagem seria um produto e a sociedade seria vista como estável, dela estando ausentes os conflitos. Já a polissemia, constitui-se como a ruptura com o ‘mesmo’, ou seja, a multiplicidade de sentidos, o ‘diferente’. Seria o rompimento com a compreensão de uma sociedade estável, sedimentada. Seria a afirmação dos conflitos, da multiplicidade de sentidos como condição para a existência da linguagem. Representaria a tensão homem-mundo. Não seria nem o processo parafrástico, nem o polissêmico que constituiria o discurso, mas a tensão existente entre ambos, pois a natureza do processo de produção do discurso estaria na relação travada entre paráfrase e polissemia. Dessa relação, resultaria uma tensão que geraria o movimento das significações constitutivas do discurso”.

imprimindo-lhe uma direção. Desse processo resulta a polissemia controlada”¹²³. Trata-se, nesse caso, de um discurso mais ou menos aberto, em que há confronto de sentidos, disputa de poder. No discurso lúdico, a temática, objeto do discurso, se mantém presente, fazendo que seus interlocutores se mostrem em relação a esse objeto. Acontece a polissemia aberta, em que múltiplos sentidos podem ser dados ao texto.

Queiroz ainda afirma que os discursos se diferenciam pela reversibilidade¹²⁴ dos interlocutores. A recorrência de troca de papéis entre o locutor e o ouvinte vai determinar o tipo de discurso. Quanto mais intensa for essa troca, mais se efetiva o discurso lúdico. Nesse tipo, a interlocução entre as partes é completa, o objeto do discurso se mantém e os interlocutores a ele se expõem. À medida que a reversibilidade diminui ou deixa de acontecer, as duas outras tipologias acontecem, ou seja, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

É importante deixarmos evidenciado que não se deve fixar classificação categórica, e, sim, falar de modo mais apropriado em tendência do discurso, ou melhor, não devemos classificar o discurso em autoritário, polêmico ou lúdico, mas salientar a possibilidade de tender para determinado tipo.

Queiroz (1974) aborda o discurso por outro ângulo, desdobrando essa compreensão; com isso, fortalece e complementa o pensamento de Fazenda (2006a), no que tange à assertiva dessa autora de que o discurso se completa no outro, quando a intenção almeja a libertação. Embora a classificação de tipologias de discurso não seja o objetivo de Fazenda (2006a), a autora deixa claro que, quando não há encontro de sentidos, que é possibilitado pela dialogicidade, ocorre a incompletude do discurso. Já Queiroz (1994), ao tipificar as tendências do discurso, nos possibilita enxergar na tendência lúdica o sentido que Fazenda¹²⁵ propõe.

Essas duas abordagens teóricas nos permitem afirmar que na prática curricular do Programa especial de Pedagogia foi possível viver os três tipos de discurso pedagógico: o autoritário, o polêmico e o que proporciona o encontro pleno e lúdico. Se houve situações autoritárias, também houve o seu contrário. Apresentamos, a seguir, dois trechos de falas que evidenciam o que afirmamos:



123 Ibidem, p. 69.

124 “É a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui” (QUEIROZ, Maria da Vitória P. U. *O discurso pedagógico dos professores de Pedagogia da UEPB*, p. 69). Trata-se de um dos critérios básicos para classificar a tipologia do discurso.

125 Fazenda (2006a)

- Eu gostava da forma como alguns professores trabalhavam os textos. Eles eram debatidos entre nós alunos e no final fazia um comentário geral, sintetizando o que havia sido discutido a partir do material dado por ele/a. Isso eu faço com os meus alunos. Eles reescrevem o texto a partir de suas compreensões e discussões. Antes eles só repetiam da forma em que eu dizia. Hoje dou abertura para eles exporem as suas compreensões. (1ª Professora)
- Gostei muito da forma em que a gente lia o texto e preparava, a partir de nossas compreensões, música, teatro [...] A professora dava o texto e mandava representar aquele conteúdo. Isso era teatralizado pelos vários grupos e por incrível que pareça do mesmo texto, apareceu com apresentações diferentes. (7ª Professora)

Pela aversão ao discurso autoritário demonstrada, pensamos que essa modalidade de discurso não se tenha integrado às suas identidades de professoras. Esse tipo de discurso pedagógico desagradável foi significativo para fazer que não venham repetir nas práticas pedagógicas as mesmas situações praticadas com os alunos. De acordo com o observado no período de permanência desta pesquisadora na escola, não foi flagrado qualquer episódio que demonstrasse esse tipo de comportamento; ao contrário, há na escola um clima de satisfação e entendimento entre professores e alunos nos momentos de paradas para o lanche e de recreio.

PARCERIA E REGISTRO DAS VIVÊNCIAS CURRICULARES

As dez professoras egressas, ao relatarem as muitas dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, ora de maneira explícita, ora nas entrelinhas, expressam uma das formas que encontraram para a superação dos impasses vivenciados durante o curso. A parceria foi uma alternativa utilizada nos muitos estudos teóricos que o curso proporcionou. Explicam que essa estratégia proposta por seus professores, ou mesmo por iniciativa dos próprios cursistas, ajudou sobremaneira nos avanços que conseguiram atingir. Em duas falas, reproduzidas a seguir, demonstram o quanto foi significativa a parceria para o entendimento do material teórico indicado no curso de Pedagogia, como também evidenciam uma parcela de suas identidades.

- O que foi mais ruim no curso foi o seu início. A dificuldade de entender textos tão grandes e complexos. Por exemplo, o livro da Magna

Soares¹²⁶, foi muito difícil, marcou para todo mundo. No entanto, foi de grande proveito. A sala se envolveu toda, reuniu em grupo. Aqueles que entendiam mais falavam e explicavam para os outros. Embora tenha sido muito difícil, foi muito proveitoso para todos. Esse texto foi trabalhado em uma das primeiras disciplinas. Tinha aluno que estava com vinte anos que não estudava. Foi uma verdadeira sacudida, facilitando o que veio depois. (2ª Professora)

– Eu gostava dos textos que eram debatidos entre nós alunos e no final a professora fazia um comentário geral, sintetizando o que havia sido discutido nos grupos, a partir do material. Isso eu faço com os meus alunos. Eles reescrevem o texto a partir de suas discussões e compreensões nos estudos de grupo. Antes de fazer o curso de pedagogia eu não dava abertura para isso. (3ª Professora)

De acordo com Fazenda (2006a), a parceria se constitui em um dos fundamentos da interdisciplinaridade e emerge da necessidade que temos de nos apropriarmos de novos e múltiplos conhecimentos para desenvolver uma atividade interdisciplinar. A ação interdisciplinar requer saberes que nem sempre são dominados por aquele que pratica a ação. Dialogar com o outro, em efetiva parceria, traz infinitas possibilidades de avanço nas compreensões e nos trabalhos desenvolvidos. A parceria, ao incitar o diálogo, permite a sintonia com outras formas de conhecimentos, ocorrendo uma interpenetração do que um sabe com o que os outros sabem, gerando conhecimentos mais elaborados.

A parceria abre inúmeros leques de possibilidades, seja na produção científica, seja na efetivação do trabalho profissional; ela mostra sua relevância durante as dificuldades enfrentadas nos afazeres diários. Se a predominância do tempo Cronos marca de forma indelével o mundo contemporâneo, é mais do que necessário estabelecer a intercomunicação com um número cada vez maior de parcerias, criando um ambiente gerador de capacidades superiores em termos qualitativos.

Em conformidade com as falas apontadas, é possível observarmos que a parceria foi um aspecto intensamente vivenciado, moldando na atualidade uma das características das identidades dessas professoras. Além de perceberem e demonstrarem em seus relatos a importância da parceria para fins didáticos, esse sentimento fica mais evidenciado quando percebemos o envolvimento de todas, de forma bastante motivada, nos projetos da escola, como aquele denominado *Pais e filhos alfabetizados* que congrega a comunidade escolar e seus arredores, por meio de uma parceria em que pais, alunos,



126 Soares (1997).

professores, pessoal de apoio, coordenadores, direção e colaboradores de outras instituições saem todos engrandecidos. Segundo a 7ª Professora entrevistada, esse projeto origina-se de uma semente germinada no curso de Pedagogia. O projeto surgiu em decorrência do baixo rendimento e evasão dos alunos. “Os pais, quando chamados, diziam que não tinham condições de orientar em casa, uma vez que nem eles eram alfabetizados”¹²⁷. O registro recorrente dessas falas dos pais permitiu ao grupo de professores da escola, com a parceria da comunidade de seu entorno, elaborar e desenvolver o projeto. Duas falas dessa professora evidenciam como enfrentam nos dias atuais o cotidiano profissional:

– Hoje o modo de pensar e fazer são bastante diferentes de antes do curso. Hoje temos a preocupação de registrar e arquivar tudo o que passamos na escola. Este projeto que elaboramos e executamos tem uma semente germinada na Pedagogia. A possibilidade de alfabetizar e desenvolver outras ações com os pais de alunos é uma meta muito presente na escola. Antes parecia que tínhamos uma viseira. Não passávamos do rotineiro. Hoje conversamos mais sobre o que fazemos, trocamos idéias, trabalhamos juntos com outras instituições, tudo em benefício da comunidade escolar. Hoje nos planejamentos as horas passam que nem se percebe. As discussões são tão boas e ricas. Trabalhamos em cima de dados. É a partir deles que construímos nossas ações. As discussões são acirradas, uma vez que os dados não mentem. Há um envolvimento e acompanhamento mais de perto. Antes aquelas leituras infundáveis sem acompanhamento prático já não acontecem mais nos planejamentos. Isso ficava muito cansativo. Hoje vamos direto no que acontece nas salas de aula e buscamos juntos alternativas para superar. (7ª Professora)

– O projeto Pais e Filhos Alfabetizados teve sua origem pelo baixo rendimento e evasão escolar. Os pais quando eram chamados diziam que não tinham condições de orientar em casa uma vez que nem eles eram alfabetizados. A partir daí surgiu o projeto e seu desenvolvimento. Marcamos um chá da tarde para chamar os pais. Houve todo um cuidado para receber os pais não alfabetizados. (5ª Professora)

– Foi todo um trabalho de conquista. Com esse trabalho temos observado uma melhora significativa no desempenho dos alunos. Enquanto os pais estão estudando eles permanecem com alguma atividade no interior da escola. É um trabalho diário de conquista. Os pais trabalham e têm uma vida muito atribulada. É muito bom, todos se envolvem, quando um está fazendo uma coisa o outro já está em outra, todos contribuem. Há uma preocupação na ação e não há quem compete. (7ª Professora)

Os aspectos observados em suas falas, como “Hoje temos a preocupação de registrar e arquivar tudo o que passamos na escola; os dados não mentem”, denotam também situações vivenciadas no currículo em ação do curso de Pedagogia. A preocupação em desenvolver registros, resgatados pela memória, de suas histórias de vida, de resultados de trabalhos produzidos nas atividades vivenciadas no decorrer de cada disciplina e de relatos de ocorrências do processo de aprendizagem estava presente em vários componentes curriculares. O objetivo era fazer que produzissem textos escritos de suas histórias e que se aproximassem, na medida do possível, das categorias teóricas com que vinham tendo contato; textos registros dos processos trilhados para aprender, de forma que mostrassem a importância de perceber as facilidades e dificuldades no decorrer do processo desenvolvido por cada um, no cotidiano da implementação da disciplina. Além disso, havia preocupação e incentivo em retornar àqueles registros com certa frequência de modo a possibilitar a análise e o refazer com um novo olhar, qualitativamente superior. A esse respeito, apresentamos trecho da fala da 6ª Professora entrevistada:

Outras atividades significativas foram aquelas realizadas por professores que exigiam a atualização do portfólio. Todo dia tínhamos que registrar o que tinha sido feito, o que tinha aprendido, as dificuldades enfrentadas e tudo isso era colocado em uma pasta. Depois o professor pegava a pasta e via o processo que cada um havia desenvolvido. Seja lendo ou nos colocando para ler os registros realizados. Isso produziu vários saltos qualitativos nas nossas aprendizagens.

Se Fazenda (2006a) evidencia a importância da memória registro e o retorno a ela para o avanço do olhar na produção científica interdisciplinar, observamos na fala retrotranscrita quão importante é também essa estratégia no desenvolvimento da prática curricular. Ressaltamos, com satisfação, esses *flashes* que demonstram acertos do currículo vivo de Pedagogia. Se isso aconteceu naquele espaço de desenvolvimento do curso, presenciamos também acontecer no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras na escola. Não só estão sensibilizadas em agir por meio dessas estratégias, mas, melhor ainda, veem resultados palpáveis e superiores em termos qualitativos aos que atingiam antes na escola. Elas demonstram que estão mais completas nas atividades que desenvolvem; completas no sentido de estarem empenhadas de corpo e alma nos processos desenvolvidos.

LUDICIDADE NA PRÁTICA CURRICULAR: TEATRO, LITERATURA, CINEMA, DANÇA, PINTURA, PESQUISA, JOGOS E OFICINAS

Percebemos, das muitas vivências relatadas, a plenitude do envolvimento dos sujeitos naquelas em que residia um componente lúdico na atividade vivida. O que estamos entendendo, nesse sentido, por componente lúdico? Não é aquele sentido que recorrentemente vem expresso na maioria dos dicionários. Em rigor, o significado do termo nesses locais de informação é reducionista, ligando-o de maneira restrita a jogo, brinquedo, passatempo ou divertimento. Um componente lúdico em uma atividade pedagógica não significa, necessariamente, uma atividade divertida ou composta de regras a serem seguidas. Significa, sim, encontro. Significa que os participantes estão atentos e com a atenção voltada para o que está sendo falado e compreendido, respeitando os significados que cada um estabelece nesse processo, dissecando, comparando, acrescentando etc., entendendo e sendo entendido, proporcionando, enfim, encontro.

Centramos, nesse sentido, nossa compreensão no pensamento de Luckesi (2002), que envereda por um caminho explicativo, entendendo a ludicidade como algo que consegue reter plenamente a atenção daqueles que participam de uma experiência, arrebanhando por inteiro todo o ser. Atividade que não permite divisão, fragmentação. Estar nela por inteiro, de corpo e alma, é a condição suprema para se conseguir vivenciar e efetivar a ludicidade. Quando acontece divisão das atenções, não se concretiza a atividade lúdica. Pensando na unidade plena do ser, observamos uma plenitude interna que nos permite assistir a seres flexíveis, envolvidos, saudáveis e alegres na plenitude da atividade que vivenciam. Há uma completa inter-relação do ser que participa plenamente com a atividade e as coisas que ela envolve. Não há fragmentação do ser, nem da atividade que desenvolvem, e, assim sendo, é atingida a plenitude da cooperação interna e externa de todos que compartilham com o outro a atividade, possibilitando viver o lúdico (sentimento de prazer) individual e/ou coletivamente.

No tocante a esse aspecto, Luckesi (2002) ressalta:

[...] Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito

que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.

É dessa perspectiva que estamos nos referindo à ludicidade contida no currículo em ação do curso de Pedagogia. No quadro das inúmeras atividades vivenciadas, aquelas em que notamos o envolvimento total dos participantes, de acordo com o observado no decorrer da implementação das ações e das falas das entrevistadas, serão relatadas na sequência. No desenho curricular oficial, estavam presentes alguns componentes curriculares que favoreceram a efetivação da ludicidade a que nos reportamos, assim denominados: Oficinas Pedagógicas; Literatura Infantil; Corporeidade e Movimento; Jogo e Educação; Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Arte.

OFICINAS PEDAGÓGICAS

Foram realizadas, ao longo do curso, três Oficinas Pedagógicas, cada uma delas comportando uma carga horária de 30 horas. Esses componentes do currículo tinham como objetivo central planejar, vivenciar e analisar situações de ensino da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Situações de ensino eram planejadas, incluindo aqui a produção de uma série de materiais, os quais eram experimentados nas salas de aula das professoras/alunas, registradas e apresentadas para os demais colegas do curso. Nesses momentos, faziam análises e reflexões compartilhadas. Essas oficinas culminavam em feiras didáticas, realizadas nas quadras de esportes, em que a comunidade das escolas dos municípios era convidada a participar. Nesse espaço foram produzidos instrumentos didáticos com materiais recicláveis, com sucatas, atividades que contaram com muita criatividade no desenvolvimento dos mais variados temas da Educação Fundamental, já experimentados nas vivências das salas de aula. Eram raros aqueles que não se envolviam por inteiro. O cotidiano do curso era permeado por momentos de grande motivação, concentração mental, alegria e movimentação. As quadras de esportes ficavam lotadas de visitantes. Era flagrante o contentamento, o prazer, tanto das alunas do curso que apresentavam suas

produções e como utilizá-las quanto daquelas pessoas que visitavam o espaço, envolvidas de alguma maneira com a educação.

Pelo observado no decorrer dessas oficinas e pelo evidenciado nas entrevistas, afirmamos que as oficinas pedagógicas constituíram-se em espaços possibilitadores do pensar, do sentir, do agir, do intercâmbio de sentidos e de ideias, da problematização, do prazer, da cooperação e da descoberta, envolvendo todos em sua plenitude. Além disso, as relações interpessoais que se desenvolveram no decurso das oficinas impulsionaram outro olhar, visualizando outros horizontes de possibilidades que requerem, às vezes, coisas simples, mas de grande efeito na comunidade educacional.

Segundo Ander-Egg (1991), a oficina é um local onde se trabalha, se elabora algo para ser utilizado. Dizemos que a oficina é um local de trabalho no seu sentido pleno, em que é possível desenvolver um modo-de-ser cuidadoso em que aqueles que dela participam se realizam com o trabalho, criando seu mundo, suas coisas, o seu ser. Referimo-nos aqui de trabalho como algo que envolve o ser por inteiro, diferente daquele trabalho parcelado, fragmentado, robotizado e alienante, que permite à pessoa desenvolvê-lo independentemente de estar com sua total atenção voltada para ele. Reportamo-nos ao trabalho da perspectiva de Boff (2002), segundo o qual, ao construí-lo, o ser também constrói a si mesmo em conexão com o que lhe cerca. Para esse pensador, o trabalho assim entendido é uma atividade fundante e central da humanidade.

LITERATURA INFANTIL

A disciplina tinha por temática a Literatura Infantil, desenvolvida em um período de 60 horas, com o objetivo de caracterizar e demonstrar o seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Após toda uma exploração dos aspectos estéticos, ideológicos, psicológicos e antropológicos dos diferentes gêneros literários, as alunas eram levadas a ler histórias infantis, analisar, produzir suas próprias histórias e fazer toda uma preparação para que essas histórias fossem contadas e dramatizadas. De início, segundo elas, havia certa inibição, por não estarem acostumadas a se expor daquela maneira. Para a maioria, embora fossem professoras de crianças, tudo era muito novo. No entanto, com a continuação da disciplina e a colaboração da professora responsável, tudo foi ficando muito engraçado e divertido, o que propiciou o envolvimento pleno em suas produções e dramatizações. A meta era criar historinhas infantis, contá-las com emoção, entonação

aguçada e expressão facial representativa e significativa das situações que exploravam na história. Além disso, a linguagem onomatopéica era um recurso muito presente – vozes de animais, como rugidos, miados, latidos etc., e ruídos que representavam os mais variados sons (tiros, motores, rangidos de portas etc.) eram imitados, compondo um contexto que chamava a atenção de todos.

Depreendemos, do depoimento de sete professoras entrevistadas, que esse é, hoje, um recurso utilizado com frequência. Aquelas leituras antes indicadas, muitas vezes trabalhosas e desinteressantes para as crianças, deram lugar a uma abordagem que faz fluir a imaginação, a observação, a memória, a reflexão e a linguagem, permitindo à criança que ouve ou lê dialogar com a vida real e a literatura infantil que tem contato. Contar história dessa forma, fazer que também contem as histórias que leem ou escutam, assim representando, seduz e canaliza as energias de forma plena, assumindo um caminho flexível, de maneira criativa, lúdica e divertida.

A décima Professora entrevistada, ao se referir aos processos significativos vivenciados no currículo vivo, assim se manifesta:

A professora de literatura infantil abordou primeiro todo um referencial teórico que dava uma direção para trabalhar em sala de aula que deu uma volta de 360° (*sic*) no nosso trabalho. Contação de histórias, criação, como explorá-las [...] Foi um curso que se baseava em cima do trabalho que realizávamos. Uma parte teórica e em seguida uma aplicação prática. (10ª Professora)

A manifestação da entrevistada pré-citada nos faz pensar que essas formas vividas nessa disciplina mudaram as práticas dessas professoras e as sensibilizaram a buscar cada vez mais, nas manifestações artísticas, alimento para os seus fazeres pedagógicos. Quando a entrevistada diz que essa forma de atuação “deu uma volta de 360°” no que faziam antes, conferiu um sentido diferente do que a expressão significa, em vez de atuar da mesma maneira que antes; percebemos a empolgação e a vontade de estarem continuamente buscando alternativas que melhor levem as crianças a uma forma plena de envolvimento e participação.

CORPOREIDADE E MOVIMENTO, JOGO E EDUCAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES

Sem exceção, as dez professoras entrevistadas mencionaram com grande entusiasmo essas três disciplinas como aquelas, dentre outras, que proporcionaram grande repercussão e envolvimento delas no decorrer do curso. Esses componentes curriculares objetivavam aprofundar conceitualmente aspectos da própria nomenclatura da disciplina, como também vivenciar situações julgadas relevantes para um processo de ensino aprendizagem. O movimento corporal como linguagem, cultura, lazer, expressão de sentimentos, afeto, emoções foram enfatizados e vivenciados de maneira ampla. Não menos abordadas foram as questões referentes a *jogos e manifestações artísticas*, como a pintura, a música, a dança, mas em especial o teatro.

O teatro foi, assim como a literatura, uma manifestação artística utilizada com recorrência como estratégia de aglutinação de todas as atenções dos participantes nas aulas. Liam textos, montavam peças teatrais e representavam para o grande grupo da sala de aula. Com base no texto fornecido pela professora da turma, ou mesmo criado por elas (alunas), deixavam a imaginação voar; inferiam, refletiam, pesquisavam etc., criando todo um cenário real, que imitava a realidade da vida, nos episódios mais inusitados. Criaram peças que abordavam a chegada do seringueiro na cidade, o caipira da região, o trânsito caótico das cidades, o velório de um ente querido, a busca de emprego e a maneira apropriada de se apresentar para o convencimento do contratante e outros.

Todas enfatizaram que esses momentos foram bastante significativos. Ressaltaram, de modo surpreendente, a capacidade manifestada dos grupos em criar roteiros bem diferenciados, com base em uma mesma temática. Segundo elas, o professor responsável pela disciplina utilizava estratégias muito diversificadas; ora não indicava tema algum, deixando-as completamente livre para voar e criar uma história, um roteiro, um cenário e o espetáculo da apresentação, ora um mesmo texto era indicado, para que os grupos o encenassem. Ficavam bastante surpresas ao observar que um mesmo texto, ao ser lido por diferentes grupos, emergia cenas bem diferenciadas. Acentuaram de modo enfático a maneira diversificada de representar, observando características bastante lúdicas e reais e o quanto a subjetividade humana era capaz de criar com base no diálogo entre texto e leitor. Essa

diversidade de possibilidades gerava toda uma expectativa para o grande dia das apresentações.

Situações como essas, permeadas de ludicidade no e com os participantes, nos termos em que Luckesi (2002) apregoa, geram toda uma conscientização e motivação para o sentir, o pensar, o fazer, de forma sutil e efetiva, como todos os educadores desejam. A obrigatoriedade grotesca exercida por um tipo de fazer pedagógico dá lugar a um compromisso envolvente, emergido em cada um pelo potencial que as manifestações artísticas exercem nos membros participantes. No caso do teatro, a vivência das professoras-alunas com essa modalidade artística denota ter recriado caminhos antes jamais imaginados. Foi surpreendente constatarmos que o teatro se constituiu em algo bastante significativo para as dez professoras entrevistadas. Inferimos que, talvez, tenha ocorrido no curso a primeira aproximação com essa manifestação artística, uma vez que no percurso de nossa convivência jamais foi observado ou sugerido por esta pesquisadora tal possibilidade. Sua atuação com elas, antes do curso, circunscrevia-se em torno de aspectos da teoria e da prática pedagógicas, um pouco distante da dimensão artística do fazer pedagógico. Se a arte não era acolhida pelos professores da Pedagogia, por estrita incapacidade, menos ainda o era na escola em que vivenciavam o dia a dia docente.

É importante ressaltar que, no quadro de professores do Departamento de Educação da Ufac, não havia até então docente com formação artística para fomentar discussões que articulassem essa dimensão do fazer cotidiano da sala de aula. Eram portadores de toda uma sensibilidade para tais aspectos, mas faltavam possibilidades reais de concretizá-las. A parceria da Ufac com a SEE tornou esse salto possível ao viabilizar a contratação de professores temporários com essa formação. Esses professores chegaram e oxigenaram as ideias; tornou-se real uma aspiração, de algum tempo, do Departamento de Educação.

Até onde podemos perceber, as manifestações artísticas e, em especial, o teatro, mantêm estreita relação com a vida. Vida que é pensada, imitada, criticada, evidenciada, criada e representada, com toda a magia das emoções dos atores e dos seus espectadores. A arte-educação cumpre uma função crucial no processo de formação. À medida que os saberes artísticos dialogam com a educação, acontece um olhar repleto de possibilidades que os saberes da educação sozinhos não conseguiriam alcançar. O aluno, o professor, o artista conseguem, juntos, o que isolados jamais vislumbrariam alcançar. Essa experiência é uma prova cabal do que os princípios

da interdisciplinaridade vêm insistindo em mostrar. Humildade por se ter consciência dos limites dos saberes das especializações; coerência com o que se acredita e se almeja; espera vigiada para investir no momento apropriado; respeito pelo outro, com toda a sua carga de saberes e não saberes, fragilidades e potencialidades; desapego a coisas julgadas tão preciosas, mas que para certas situações são inapropriadas.

Conforme as entrevistadas manifestaram, o jogo também foi bastante evidenciado e vivido no curso. Em reuniões didáticas, com os professores da disciplina Jogo e Educação, havia uma preocupação muito presente do colegiado do curso e depois disseminada para todos os docentes da área, que esse componente curricular não se tornasse apenas um ensinar de jogos e recreações a serem vivenciados na Educação Fundamental. Havia a crença que jogos e recreações poderiam sempre estar permeados por funções educativas. Almejavam que não ocorresse simplesmente o jogo pelo jogo, a brincadeira pela brincadeira, devendo, assim, haver uma articulação do jogo, do brinquedo e da brincadeira com o seu potencial educativo. O grupo estava convicto de que o jogo pelo jogo, o brincar por brincar nem sempre traziam resultados positivos para a educação. Determinados jogos podem potencializar a competitividade excessiva nos participantes. Admitiam que situações vividas em um jogo refletem comportamentos da vida real e vice-versa e, assim, o comportamento competitivo poderia desencadear atitudes indesejadas e não educativas. Os jogos e as brincadeiras poderiam evidenciar mais a socialização, a concentração, a atenção, a interpretação, a reflexão, a expressão e, em especial, a cooperação entre os participantes.

O componente curricular Jogo e Educação tinha também por objetivo, além dessa preocupação que permeou todo o seu acontecer, colocar o brinquedo, a brincadeira e o jogo no contexto histórico brasileiro, articulando-os às concepções filosóficas, psicológicas, socioantropológicas e econômicas que desencadeiam as escolhas de tipos de jogos e brinquedos e o seu exercitar. Não sabemos se esses aspectos trabalhados no curso de Pedagogia influem nas escolhas que as egressas do curso fazem hoje; pelas suas manifestações, no entanto, notamos que se utilizam do brinquedo, da brincadeira e do jogo na prática cotidiana como mecanismos de motivação das crianças no cotidiano do fazer escolar.

A pintura, o cinema, a dança e a música foram também manifestadas como episódios significativos vivenciados no curso. As disciplinas Corpo e Movimento e Investigação e Prática Pedagógica do Ensino de Arte possibilitaram essas vivências. Para muitas dessas egressas, foi no curso

que tiveram a primeira oportunidade de ir a um cinema, de assistir a um espetáculo de dança e de observar com mais acuidade uma pintura.

AVALIAÇÃO CONSEQUENTE

Na totalidade dos dados a que tivemos acesso, foi possível constatar que a avaliação da aprendizagem desenvolvida no processo de implementação do currículo real do curso de Pedagogia transitou entre duas lógicas. Uma, em que a preocupação maior recaía na hierarquização dos sujeitos, fundados na excelência dos saberes que conseguiram dominar, classificando-os de acordo com os resultados finais dos processos de ensino; outra, mais direcionada ao acompanhamento e efetivação da formação e da aprendizagem.

De um lado, o currículo oficial formalizado no projeto apresentava a preocupação em avaliar a aprendizagem dos alunos partindo dos itinerários individuais, o que de fato ocorreu em muitos componentes curriculares; de outro, identificamos avaliações extremamente centradas nos resultados adquiridos pelos alunos, expressos na mensuração das notas.

Durante a implementação do currículo, a coordenação aplicava, com periodicidade, instrumentos avaliativos para que os alunos manifestassem suas impressões a respeito do processo de ensino aprendizagem. Mesmo em proporção menor, identificamos a lógica classificatória, em que eram recorrentes reclamações acusando professores de não levarem em consideração o esforço, as horas debruçadas de estudos, os trabalhos produzidos ao longo do processo, reduzindo a avaliação a uma nota obtida no final do processo. Se havia essa concepção para aferir resultados, acontecia também, em volume bem maior, outra visão que valorizava os itinerários individuais, detectando dificuldades e causas pelas quais o aluno chegava aos erros.

Os instrumentos avaliativos dos processos de vivência curricular pautavam-se em diversos pontos a respeito da postura dos professores e o trabalho que desenvolviam, em aspectos gerais da coordenação do curso e em itens que possibilitavam ao aluno se autoavaliar. Ínsita nesse elenco de tópicos contidos no instrumento, encontrava-se a avaliação utilizada pelo professor para acompanhar a aprendizagem do aluno. Ao analisar parte desse material, conseguimos observar nos registros dos alunos posicionamentos que nos mostram situações identificando práticas vinculadas tanto a uma lógica a serviço da classificação quanto àquela que se presta para melhor acompanhamento do processo de ensino aprendizagem.

Embora fosse frisada com frequência, nas reuniões pedagógicas com os professores do curso, a importância de se utilizar a avaliação como instrumento que possibilita detectar os pontos nevrálgicos dificultadores do processo de aprendizagem, ainda observamos de forma pontual, até o final do curso, aspectos muito mais relacionados com um fazer que prioriza a seleção e a hierarquização dos alunos. Declarações como “o professor passou o bimestre todo falando e aplicou uma única prova”; “o professor nunca dava retorno sobre o que corrigia, apenas riscava como certo ou errado”; “acumulava muita coisa para avaliar”¹²⁸ flagram e colocam em relevo uma avaliação classificatória, não recomendada para o processo de ensino-aprendizagem.

Dois trechos de depoimentos das entrevistadas, transcritos a seguir, corroboram a linha de compreensão que desenvolvemos:

- Gostei de muitos professores. As explicações eram muito boas, iam a fundo. Muitos professores mandavam refazer tudo de novo após ser avaliado que não estava muito bom. Havia um incentivo para que reconstruíssemos novamente a atividade realizada inicialmente sem muito sucesso. Suas correções sugeriam outras formas de melhor proceder. Outros desenvolviam o assunto com uma linguagem que facilitava a nossa compreensão. Outros traziam muitos problemas já resolvidos e outros não, de forma que aqueles já resolvidos ajudavam e mostravam como construir os novos resultados. (7ª Professora)
- Com muitos professores o processo de avaliação não era justo. Muitos alunos não estudavam e conseguiam notas elevadas. Havia aqueles alunos que se matavam estudando, mas que não tinham muita facilidade, haviam passado muitos anos sem estudar e quase sempre se saíam mal nas avaliações, sem a oportunidade de fazer melhor. Alguns tinham muita facilidade e nem estudavam. (10ª Professora)

Ao observar o conteúdo das expressões contidas nos instrumentos avaliativos, quando das falas das egressas entrevistadas, verificamos de modo explícito, ou nas entrelinhas, as duas lógicas. É importante ressaltar que o componente curricular denominado Planejamento e Avaliação Educacional foi ministrado no curso, no terceiro módulo da formação, oferecendo subsídios aprofundados sobre processos de avaliação, já no início desse curso. Se nas manifestações pré-citadas, assim como nas falas das demais entrevistadas, percebemos uma lógica tradicional, também notamos outra lógica diferente, constatada pelo não dito de maneira expressa, que permitiu ao aluno enxergar aquelas formas indesejadas de avaliação.

128 Expressões encontradas nos instrumentos de avaliação aplicados pela equipe de coordenação do curso.

Perrenoud (1999) diz que essas duas formas de avaliação já estão presentes nos sistemas educacionais há algum tempo, não havendo consenso entre uma e outra. Nas suas pesquisas, tem verificado que os adultos, ao puxar pelo fio da memória, resgatam lembranças que vinculam a avaliação ora a experiências gratificantes, construtivas, ora a uma sequência de constrangimentos e humilhações. De alguma forma, os defensores das duas lógicas encontram justificativas para fazer valer os seus posicionamentos. Não é raro detectar argumentos que denunciam “a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação”¹²⁹.

Perrenoud (1999) é explícito ao demonstrar a complexidade dos processos avaliativos, relacionando-a à diversidade de lógicas avaliativas presentes no seio dos sistemas escolares, a seus antagonismos, ao fato de que a avaliação está na essência das contradições das práticas educativas, presentes na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação da desigualdades.

Segundo o pensador¹³⁰, as duas lógicas que conduzem a prática avaliativa clássica tradicional e a prática avaliativa formativa, no seu bojo total, não sofrem rupturas definitivas; tanto em uma quanto na outra perpassam aspectos da observação formativa. Perrenoud (1999) explica que, no entanto, entre uma avaliação formativa episódica, pouco instrumentada e fundada no bom senso, há que se percorrer um caminho longo, para se atingir de fato uma avaliação coerente com os propósitos de uma didática pedagógica direcionada à prestação de auxílio à formação e à aprendizagem.

Se as duas lógicas não sofrem ruptura total entre uma e outra, o que as diferencia? Para Perrenoud (1999), o que as torna diferentes é a frequência de mecanismos de comparação, de seleção e de auxílio à formação e à aprendizagem. A intensidade desses procedimentos e estratégias, nas práticas de ensino, vai determinar para onde se deseja caminhar, se para seleção ou formação.

Charles Hadji (2001), entendendo também a avaliação como detentora das mesmas finalidades explicitadas por Perrenoud (1999), faz outra abordagem. O pensador problematiza e estabelece distinção entre medir e avaliar, demonstrando que a avaliação tem uma natureza diferente da medida. Hadji (2001) enxerga a avaliação como, em essência, um processo de

129 Perrenoud (1999, p. 9).

130 Ibidem.

comunicação. Explica que nesse processo é necessário haver uma intencionalidade formativa por parte do professor que se caracteriza, fundamentalmente, pelo seu compromisso com a aprendizagem do aluno. Para ele, a avaliação se constitui em um processo dialógico, que envolve professores e alunos situados institucionalmente.

Ainda a respeito da compreensão teórica do propugnado por Hadji (2001), registramos que, segundo esse pensador, a avaliação não é formativa por acaso, ela se torna formativa quando se vincula a um projeto pedagógico explícito, construído de modo coletivo. Nesse caso, sua metodologia se caracteriza por buscar com persistência a aprendizagem, por observar e interpretar essas aprendizagens, por se preocupar em comunicar e informar os resultados com a máxima transparência e participação dos envolvidos, para, só depois, fazer uma apreciação final.

Sobre o propugnado por Charles Hadji (2001), entendemos que a avaliação só é formativa quando, tomando por base as dificuldades analisadas, houver um propósito em saná-las, reorientando o processo de ensino com novas alternativas que venham atingir, de modo efetivo, aprendizagens significativas. Além disso, é de extrema relevância construir de maneira coletiva, os critérios de avaliação para que todos, indistintamente, compreendam os propósitos do ensino e as aprendizagens a serem buscadas. Nesse processo, devem ser proporcionadas ao aluno condições para que ele próprio entenda o seu percurso de aprendizagem e as dificuldades que se antepõem, favorecendo a autoavaliação.

É evidente que os processos de ensino aprendizagem de todos os componentes curriculares do curso não foram permeados por uma avaliação formativa; no entanto, é importante ressaltar que na grande maioria desses componentes do curso a avaliação, nos termos em que Charles Hadji (2001) se expressa, caminhou como auxiliar da formação e da aprendizagem. Foi um acerto localizar a disciplina Planejamento e Avaliação Educacional entre os primeiros módulos do curso. Isso possibilitou aos próprios alunos avaliarem, embasados em subsídios mais consistentes, o desenvolvimento e o trabalho dos professores nos módulos subsequentes. É relevante observar que as entrevistadas, ao serem solicitadas a focalizar os processos significativos vivenciados no decorrer do curso, todas elas, sem exceção, emitiram juízo de valor a respeito do que haviam gostado, ou não, sobre passagens do cotidiano do processo de formação. Esses juízos foram fundamentados, sempre, por aspectos presentes ou ausentes da avaliação formativa. Isso nos autoriza a dizer que os princípios da avaliação formativa impregnaram as

identidades das professoras entrevistadas, egressas do curso. Fazenda et al. (2009) advertem:

[...] ao avaliarmos interdisciplinarmente, olhamos por camadas. A primeira camada remete-nos a olhar a sala toda, a escola e seu entorno – o seu espaço imediato. A segunda camada remete-nos a olhar a transitividade do espaço, ou seja: como está, como foi e como se constituiria num vir a ser. A terceira camada remete-nos a olhar as condições do espaço atemporal, onde este foi gestado; olhamos cuidadosamente e diagnosticamos potencialidades – objetivas e subjetivas; reais e aparentes; perenes e transitórias – aproximamo-nos de um espaço, num tempo situado. A quarta camada converge nosso olhar para o aluno, sua posição atual, seus desejos, suas potencialidades – procuramos reconhecê-lo de soslaio. A quinta camada converge nosso olhar para o professor – o que conhece, seus medos, inseguranças e seu arsenal de probabilidades de êxito e fracasso – aprendemos a respeitá-lo. Na sexta camada voltamo-nos a nós mesmos enquanto avaliadores, constatando e vivendo em si próprios, a existência de possibilidades de avaliar cada camada. Assim como num espelho, aprendemos a avaliar-nos no confronto com a escola, a comunidade, a sala de aula, o aluno – os saberes da nossa competência, os da competência alheia – desapegamo-nos, desnudando o próprio ser.

Embora à época do desenvolvimento da prática curricular do curso não tivesse esse nível de entendimento da avaliação interdisciplinar, a grande maioria dos professores com inserção no curso já transitava em teorias avaliativas que a colocavam como um auxiliar de qualquer prática pedagógica. Esses aspectos eram observados pelo conjunto de atores que faziam o curso acontecer. O olhar não perdia de vista aspectos contextuais em que o grupo estava inserido; como aqueles professores/alunos chegaram ao curso e como conseguiram avançar nos seus processos de compreensão do fazer pedagógico, enxergando as fragilidades e potencialidades de todos, fossem professores, fossem alunos. Os princípios de uma avaliação plena e formativa foram buscados durante todo o caminho do curso. A avaliação constituiu-se em um grande instrumento de trabalho. Na maioria dos casos, ela foi encarada como uma possibilidade facilitadora do processo, fazendo compreender com mais nitidez as várias camadas colocadas pela teoria interdisciplinar.

As reuniões do colegiado do curso, as reuniões com os professores, as reuniões com líderes de turmas, a exposição dos dados coletados pelos instrumentos avaliativos de cada disciplina se constituíam em discussões avaliativas ricas que resultavam sempre em um reencaminhamento, julgado

necessário, das atividades, dos métodos, dos procedimentos, dos recursos e das técnicas, enfim, dos modos-de-ser desenvolvidos na prática cotidiana do curso. O incentivo ao diálogo era uma orientação presente e constante nos encontros sistemáticos de acompanhamento do processo vivido por todos. Havia a convicção que a dialogicidade favorecia coerentemente todo o processo, fornecendo elementos para a tomada de decisões didático-pedagógicas do professor, da gestão, e se fazia que os alunos perdessem a inibição em falar de suas facilidades e dificuldades ao participar do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que as vivências sistemáticas de avaliação imprimiram nas identidades atuais das dez professoras entrevistadas a real utilidade e funcionalidade desse instrumento pedagógico.

O CUIDADO EM ESTABELECE SENTIDOS PARA A IDENTIDADE PROFISSIONAL: AS PROFESSORAS ANTES DAS JORNADAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

As inúmeras pesquisas sobre o significado e os processos de construção da identidade, em seus muitos sentidos, demonstram que esses veios teóricos são dotados de um potencial inovador que vai para além do modismo. Na nova realidade social em que vivemos, na qual as mudanças são infinitamente mais rápidas e que as referências já não se mostram tão consistentes e significativas, a *crise de identidade* emergiu na consciência de homens e mulheres contemporâneos, alcançando dimensões jamais vistas. Essa crise gera comportamentos novos em que a busca da identidade atinge cidadãos de profissões novas e antigas, grupos sociais, regiões e etnias.

A profissão docente, como não poderia deixar de ser, está inserida nesse contexto. Em um passado próximo, essa profissão era(é) concebida como apenas uma preparação técnica para desenvolver um conjunto de atividades, que, na falta do professor, qualquer um poderia desempenhar. Em uma fase posterior, de uma perspectiva crítica, o exercício profissional é enfatizado como atitudes procedimentais que colocam em evidência – dúvidas, questionamentos, aprofundamento etc. – os motivos e as razões que orientam determinadas formas de conceber e exercitar a profissão. Essa abordagem sobre o profissional da docência centra sua análise nos aspectos enfatizados pela área disciplinar da sociologia. Dessa perspectiva, as contribuições

dos atores escolares tendem a ser eliminadas, ignorando, de certa maneira, os contextos de trabalho dos professores, suas histórias de vida, e os subordinando a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola. Tanto a primeira quanto a segunda referência de ação, ao serem confrontadas com a realidade escolar e com a realidade das histórias de vida de seus profissionais, perdem suas potencialidades, criando um mal-estar por não visualizarem indicativos que lhes permitam caminhar com mais convicção nas suas jornadas profissionais.

A título de especificar melhor esse processo, salientamos que, ao longo das décadas, Nóvoa (1995a), ancorado nos estudos de Ball e Goodson (1989) e Woods (1991), registra como os professores eram enxergados. Nos anos de 1960 do século XX, foram ignorados; não se considerava sua importância no processo dinâmico educativo. Na década seguinte, foram acusados de contribuir sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais; nos anos de 1980, eram vigiados e controlados sob uma multiplicidade de mecanismos. Nas décadas subsequentes até os dias atuais, o professor tem sido colocado no centro das discussões educativas e das problemáticas de investigação.

É nessa crise de perspectivas que os processos de constituição da identidade profissional vêm sendo buscados por pesquisadores da área, de modo progressivo. Para Carrolo (1997), a ontogênese do indivíduo é um processo contínuo de influência recíproca de comunicação em que, nas sucessivas fases do desenvolvimento e em cada nível de evolução, pode ser modificado, mas um princípio permanece inalterado: “a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individuação é um produto da socialização e esta só se pode entender como individuação”¹³¹.

Foi nesse processo continuado de idas e vindas, de insucessos e de descrença, que a dimensão profissional, componente do quadro interdimensional da socialização, foi alcançando patamares superiores de importância, uma vez que o emprego constitui uma característica estruturante da identidade social do indivíduo. Esses dois conceitos – socialização e identidade – necessitam, nesse sentido, ser redescobertos e redimensionados apoiados por uma perspectiva interdisciplinar. Nenhuma área do conhecimento consegue captar, de modo isolado, a essência e a interdimensionalidade de ambos os conceitos.



131 Carrolo (1997, p. 26).

A docência é desempenhada por uma pessoa que afeta em grande parte, com o seu modo de ser, a profissão e vice-versa. É nesse processo de influência mútua que se constrói a identidade docente de modo continuado e sem interrupção. Mesmo ele sendo desconsiderado e esmagado com acusações, nas sucessivas décadas do século XX, o professor foi se constituindo e essa identidade só poderá ser percebida de uma perspectiva que leve em consideração a interdimensionalidade e a inter-relação destas.

Nóvoa (1995a) esquematiza indicadores que sustentam e ajudam a compreender o processo identitário dos professores. Menciona três AAA que não podem ser ignorados: são as iniciais de adesão, ação e autoconsciência. O primeiro A deve ser considerado porque, uma vez sendo professor, este adere a princípios, a valores e a projetos que lhe parece consequentes para o desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens. O segundo A, referente a ação, deve ser investigado por razões mais convincentes. O agir passa antes por razões de foro profissional e pessoal que ajudam na escolha da melhor maneira de colocar o pensamento em ação. É do nosso conhecimento que o professor, ao selecionar os métodos e as técnicas para desempenhar o seu trabalho, o faz com base nas características a ele inerentes. Métodos e técnicas se adaptam mais ou menos à maneira de ser de cada docente. As experiências que vão acontecendo na vida profissional vão, assim, embasar cada vez mais as escolhas, de modo a determinar o modo-de-ser do professor. No decorrer do tempo, essas experiências consolidam gestos, rotinas, comportamentos com os quais vão moldando o modo-de-ser do professor. O A de autoconsciência permite visualizar os processos de reflexão que o professor realiza sobre a sua própria ação. Nóvoa entende que essa é uma dimensão decisiva, uma vez que, com a reflexão, o docente possibilita mudanças de alternativas pedagógicas, por meio de um processo contínuo de autoconhecimento.

Assim embasado, Nóvoa (1995a, p. 16) adverte que a identidade:

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção da identidade passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Se, por um lado, as experiências bem-sucedidas no cotidiano do fazer pedagógico vão moldando o modo-de-ser dos professores, fixando o jeito próprio de cada um – escolhas e planejamentos de aulas, de entender e se relacionar com os alunos, de se comportar e se movimentar diante da imprevisibilidade dos acontecimentos –, forjando uma rigidez identitária, por outro, o campo pedagógico é recorrentemente sensível a efeitos advindos do modismo. No mundo contemporâneo, no qual as novas ideias são postas em circulação de modo veloz, o ambiente educativo é logo contaminado. Há, no entanto, um paradoxo: é nesse ambiente de fixidez e de plasticidade que as identidades profissionais vão sendo construídas. É na luta cotidiana que modos-de-ser e de estar na profissão são gestados.

As dez professoras entrevistadas, sem exceção, cursaram o Magistério no Instituto de Educação Lourenço Filho, escola da qual esta pesquisadora foi professora logo que concluiu o curso de Pedagogia da Ufac, conforme explicitado no Capítulo 3. Dessas dez professoras, cinco foram suas alunas naquele nível de formação. Os principais atributos da prática curricular, naquela época, eram os preconizados pela racionalidade técnica. Nessa formação inicial para a docência, professores e alunos absorviam os conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamento. A prática curricular era constituída de caminhos simplificados e superficiais, o que gerava resultados que não poderiam ir além da tecnização do processo educativo.

Na oportunidade em que realizava o Mestrado na Unicamp (1997/1998), esta pesquisadora desenvolveu, conforme salientado, sua pesquisa na escola em que essas professoras trabalhavam. Um capítulo da dissertação explicitava o cenário escolar e a sua produção. Naquela época, o cotidiano vivido na escola era bastante complexo e instigante. A diretora trabalhava na escola há 26 anos e desempenhava a função de gestora há 18. Exercia uma liderança¹³² no grupo, e o seu papel era marcadamente centralizador e influenciador das práticas pedagógicas. Todos esperavam que dela viessem o parecer, a solução, a indicação de caminhos. A postura das professoras era invariavelmente tutelada pelo modo-de-ser da gestora. Vislumbravam nela a chave do segredo que iria fazer que superassem os próprios conflitos, as dificuldades, os não saberes. Falas das professoras, na época, como as reproduzidas a seguir, evidenciam o nível de relação de dependência a uma



132 Estamos entendendo por liderança as ações de uma pessoa perante um grupo, que consegue, sem autoritarismo, administrar as dificuldades, as eventualidades, por meio do diálogo e do bom senso.

única pessoa: “Quando temos dificuldade, é a diretora quem sempre nos orienta”; “quando estou sem saber o que fazer, vou com a dona Maria”. “A dona Maria é diretora, psicóloga, tudo ela é tudo aqui...”; “a Maria é tipo diretora, supervisor”¹³³.

A diretora era, definitivamente, o ponto decisivo e disseminador das ideias para o trabalho pedagógico. Embora fosse uma pessoa muito presente, atuante e conhecedora dos problemas que a escola enfrentava, o seu modo-de-ser de gerir a escola furtava às professoras autonomia perante o trabalho. A dependência e a falta de confiança nas próprias decisões as impediam, também, de responsabilizar-se pelos resultados alcançados.

A diretora estava em busca, e as professoras a acompanhavam, de um método pronto (construtivismo) e paradoxal, que conseguisse ensinar a todas as crianças os conteúdos estabelecidos nos guias curriculares, em um mesmo tempo, na mesma quantidade, independente dos alunos. Estava fascinada pelo construtivismo de Emilia Ferreiro; de maneira contraditória, o critério para compor o método de trabalho pedagógico centrava-se no valor prático e imediato.

O pragmatismo e o anti-intelectualismo orientavam os fazeres. O modo de falar das produções teóricas demonstrava desprezo e a pouca importância que davam a essa dimensão do fazer pedagógico. Concebiam as teorias educacionais como verdades, mas, contraditoriamente, não viam proximidade com o que faziam e, assim, as refutavam. O anti-intelectualismo impedia um diálogo amplo com aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e interdisciplinares, o que tornava as trocas homeostáticas e não permitia alterações diferenciadas, ou melhor, as trocas de saberes se alimentavam das mesmas informações, mantendo o quadro quase inalterado. O círculo vicioso era mantido. A rotina se fixava e as impedia de estender o olhar para outros horizontes de possibilidades.

Havia, na época, uma forte argumentação em favor de maior divisão de responsabilidades entre as áreas que compunham o currículo das séries iniciais, em particular nas últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. À proposta de maior fragmentação do trabalho pedagógico das professoras, estas endossavam sem questionamento, ao contrário, defendiam com veemência alegando possibilitar condições para uma dedicação

133 Falas das professoras, extraídas do trabalho de PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações*: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre, (1999).

maior, com tempo para planejarem com mais profundidade. Esse aspecto resta evidenciado na fala que se segue:

[...] o que fizemos nas terceiras e quartas séries: dois professores ficam com duas matérias. Eles planejam em cima daquelas que lhes cabem. Planejar duas matérias é melhor do que planejar quatro ou cinco. Porque eu penso, se a gente quisesse uma educação melhor, teríamos também que avaliar o professor de 1ª a 4ª série, de pré a 4ª é diferente do trabalho de 5ª ao 2º grau. Eu tenho debatido isso muito. A professora de pré a 4ª faz cinco planos e tem que dá recreação e religião. Olha, para fazer plano de aula, para fazer o material de cinco matérias diferentes, religião e recreação é desgastante para o professor, principalmente numa idade em que a criança requer muito do professor. (Fala da diretora da escola em 1998)¹³⁴.

Contava-se com toda uma argumentação favorável à implantação nas séries iniciais da separação disciplinar que ocorre nas séries seguintes do Ensino Fundamental. A diretora da escola buscava, no sentido contrário ao das expectativas das docentes, maior obscurantismo acerca do que faziam. A disciplinarização, a disjunção, a não comunicação entre as áreas conduziram a um distanciamento maior, o que tornava ainda mais complexa a compreensão do processo pedagógico.

Além desse aspecto, essas professoras, à época, orientadas pela diretora da escola, consideravam a incorporação de conteúdos pelos seus alunos como a finalidade essencial do ensino. Os caminhos trilhados oscilavam entre um viés da pedagogia orientada pela racionalidade técnica à pedagogia centrada nos aspectos psicológicos da educação, tendo como foco maior a acumulação de conteúdos.

Havia uma vontade de mudança; no entanto, o repertório de conhecimentos e experiências não permitia o avanço. O olhar possível do grupo ficava restrito aos limites da escola. Na época, concluímos, durante a pesquisa, que havia possibilidades de estudos conjuntos, de partilha de saberes, experiências, de maneira a propiciar a formação mútua e continuada das professoras. O que faltava, do nosso ponto de vista, eram oportunidades favorecedoras de informações novas que, por sua vez, alimentassem as reflexões.

Apresentamos a seguir trechos de depoimentos de sete professoras, colhidos na rodada de entrevistas, ao expressarem as suas percepções acerca do



134 PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre, (1999).*

trabalho que realizavam antes de participar do curso especial de Pedagogia. Essas falas corroboram as análises desta pesquisadora à época do Mestrado:

- Antes o trabalho se dava muito solto, só sabíamos o que a coordenação passava para a gente. Mandavam fazer, nós fazíamos. Depois do curso melhorou muito. A mente ficou mais aberta. Hoje questionamos se não concordamos. Falamos por que não aceitamos. Antes achávamos que só as coordenadoras sabiam. Hoje temos uma confiança maior naquilo que afirmamos. (3ª Professora)
- Hoje me sinto mais capacitada. (4ª Professora)
- Eu sempre fui muito virada. Havia uma mudança na prática cotidiana sem muita reflexão. Eu fazia uma misturada doida. Iam me falando que era bom e eu ia fazendo. A forma e a compreensão era muito superficial. (5ª Professora)
- Sempre fui peituda. Eu me virava. Tinha ajuda mas muito superficial. Aprendia por ensaio e erro. Fazia de um jeito, via que não dava certo, procurava outra forma. (6ª Professora)
- Antes a visão era restrita. Nós tínhamos a prática no nosso trabalho e o curso veio trazer a fundamentação teórica. Possibilitar a articulação entre teoria e prática. (7ª Professora)
- Antes tinha um planejamento vago. Não sentia segurança. Não mudávamos o ritmo. Era sempre o mesmo para todos. Não havia a preocupação com o desenvolvimento de cada aluno. Não havia diagnóstico. Quem aprendeu, aprendeu. Os que ficavam reprovados, no próximo ano passavam pelas mesmas coisas, sem alteração. (8ª Professora)
- Antes do curso, mesmo com boas intenções, pensava que estava fazendo tudo certo. Fazia o planejamento e seguia à risca, pensando que estava certo. Não havia um pensamento crítico sobre o que fazia. Era um caminhar reto. Não havia espaço para criatividade. Se o aluno falava um pouco além, não era valorizado. Quando veio o curso UFAC, eu pensava: o que eu era meu Deus! (3ª Professora)

Esses depoimentos apresentam indícios que essas professoras já deflagraram um processo de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas, o que é de fundamental importância para a contínua construção do processo identitário. As jornadas significativas que tiveram a oportunidade de vivenciar no currículo real de Pedagogia forneceram mais elementos para compor o quadro analítico e daí construir alternativas pedagógicas para o cotidiano educativo da escola em que desenvolvem suas atividades profissionais, sabendo que a formação é um processo contínuo, portanto, não tem fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos desenvolver, ao longo deste trabalho, um olhar crítico que possibilitasse responder o que foi o currículo vivo do Programa Especial de Formação de Professores para as Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, realizado no Estado do Acre, e sua influência na constituição da identidade profissional docente. Ao analisar os acontecimentos, aglutinamos esforços na defesa da ideia de que, embora ainda tenham ocorrido episódios que feriram alguns princípios e fundamentos da interdisciplinaridade e do modo-de-ser do cuidado, a maioria das vivências curriculares desse programa evidenciou uma prática curricular interdisciplinar.

Essa experiência foi de extrema relevância para a educação do Estado do Acre, para a Ufac, para o grupo de professores que deu vida ao currículo, para os alunos/professores, bem como para esta pesquisadora, em termos de formação pessoal e como profissional da educação. Investigar e refletir sobre ações, já há algum tempo realizadas por esta pesquisadora, permitiram-na exercitar um outro olhar, acerca da experiência vivida e fortaleceram algumas convicções que as proposições interdisciplinares evidenciam.

A complexidade da ação educativa é grande e não permite trabalho solitário e acomodação. À medida que se vive novas experiências educativas, novas necessidades se interpõem, exigindo cada vez mais interconexões com novos saberes, novos conhecimentos. O tempo de experiência de uma vida é pouco para enfrentar as dimensões complexas do fenômeno educativo. O trabalho coletivo e em parceria pode sempre mais do que o trabalho isolado do professor, do grupo, das instituições. Sempre vislumbrará possibilidades mais orgânicas e menos fragmentadas, uma vez que as experiências dos outros confluirão, por meio do diálogo, a uma determinada situação, possibilitando-nos olhá-la em várias direções. A parceria, nessa experiência de formação, se mostrou adequada e consequente para as finalidades que se vislumbrava alcançar, fortalecendo um pouco mais um dos fundamentos da interdisciplinaridade. A confluência das experiências educativas dos sujeitos do currículo em estudo, das instituições envolvidas e das escolas viabilizaram, pelo diálogo, muitas trocas de saberes, efetivamente fazendo acontecer múltiplos olhares e, por consequência, a realização de um projeto curricular mais interdisciplinar.

Até onde se pode enxergar, a parceria logrou êxito para todos, indo dos gastos financeiros até os resultados atingidos. Muito mais do que valores econômicos, vale salientar a exuberância e a efervescência da presença de

um contingente numeroso de professoras/alunas, com suas experiências de sala de aula, representando as infinitudes de situações diversas vividas no interior das escolas fundamentais, motivando análises conjuntas em paralelo às ações executadas nas escolas à época, como também emergiram possibilidades reais de inúmeras pesquisas por parte dos professores formadores. As jornadas vivenciadas no currículo em estudo, por sua vez, estão servindo como parâmetro para as ações que hoje acontecem na escola fundamental em que as dez professoras entrevistadas desenvolvem suas atividades profissionais.

Além da parceria que ocorreu entre as instituições envolvidas, foi também estratégia didática das jornadas de estudos, ou melhor, do ensino-aprendizagem. Nos processos de estudos, os saberes de alunos e professores foram comunicantes, o que facilitou a superação de necessidades individuais que requeriam múltiplas informações e saberes, nem sempre acessíveis quando o estudo se mantém restrito e isolado. À medida que se instituiu a parceria como estratégia, o diálogo fluiu e, com ele, o leque de possibilidades de saberes emergiu, aumentando o potencial individual dos participantes. Da mesma forma, a parceria é hoje utilizada na escola, das dez professoras entrevistadas, como estratégia de ação para superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Evidenciamos também que, no processo de construção da tese, constatamos a proximidade e a complementaridade da abordagem de Boff (2002; 2005) com a abordagem interdisciplinar desenvolvida pela educadora Ivani Fazenda com seu Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (Gepi) no Brasil. Com os dois autores, o ponto de partida de suas análises se dá com o que é essencial: o sentimento. É pelo sentimento que se avança a outros níveis ou camadas da realidade social. Está no pensamento de Fazenda, assim como está também em Boff, a substituição da máxima cartesiana *cogito ergo sum* (penso, logo existo) por *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). Para Fazenda, na relação pedagógica exitosa tudo tem início com o afeto. A afetividade mútua entre professor e aluno solta as amarras. Este é o primeiro véu a ser desnudado em uma relação de formação, para só então abrir canais para outros níveis de avanço no processo pedagógico. No entendimento de Boff, é pelo sentimento que nos comovemos, nos emocionamos, nos sensibilizamos ou não com o que está acima do nosso ângulo de visão. É por meio do sentimento que nos deixamos unir e manter vínculos. É esse sentimento profundo que permite outras formas de interação. A isso Boff chama de cuidado. Ele está na origem da existência humana e, por

assim ser, constitui-se em um modo-de-ser essencial. Dessa forma, o cuidado tornou-se a metáfora da leitura interdisciplinar do currículo em estudo.

Constatamos, ainda, ao analisar as jornadas de formação do currículo, aquilo que Fazenda assevera: a realidade educativa é poliparadigmática. É impossível uma única tendência paradigmática influenciar de forma límpida o desenvolvimento curricular. Como aconteceu no campo curricular brasileiro, em que o hibridismo deu-se a partir da década de 1990 do século XX, também ocorre no processo de desenvolvimento do currículo real. Isso foi evidenciado nos aspectos esboçados da vivência curricular do Programa Especial de Pedagogia. As jornadas analisadas demonstraram que o currículo em ação congrega dimensões diversas, muitas vezes opostas aos princípios originalmente pretendidos. Mesmo ocorrendo no processo de desenvolvimento curricular uma insistência em fazer valer princípios e métodos coerentes com determinada perspectiva, a realidade dos sujeitos que fazem o currículo vivo vai delimitar essa possibilidade, sendo recorrente a mescla de crenças teóricas, muitas vezes incoerentes com o paradigma pretendido, dando-se, dessa forma, o hibridismo na prática curricular. Entendemos, assim, as razões pelas quais aspectos de paradigmas diversos estavam inseridos, tanto do projeto curricular oficial quanto do currículo vivo.

A ambiguidade do currículo oficial e do currículo vivo poderá ser minimizada na medida em que os curriculistas tenham em mente tanto as três questões que a filosofia orienta (o que deve ser feito, para que deve ser feito e como deve ser feito) como também a preocupação com os sujeitos implementadores do currículo vivo e o lugar em que estão situados.

No caso do currículo em análise, o modo-de-ser do cuidado exercido por muitos sujeitos que elaboraram o currículo oficial e implementaram o currículo real permitiu jornadas que minimizaram algumas ambiguidades e incongruências do currículo oficial, possibilitando vivências interdisciplinares nos três níveis de ação: curricular, didático e pedagógico, como preconiza Lenoir. Embora os elaboradores do currículo oficial tenham sido ambíguos ao empregarem os termos interdisciplinar e multidisciplinar, com restritas explicações, tomados nas entrelinhas como sinônimos, a organização, sequenciação e localização de alguns componentes curriculares permitiram condições para a articulação, o diálogo e a reciprocidade entre os conteúdos de cada um deles e com os sujeitos que vivenciavam as jornadas curriculares. No nível didático do processo de formação, as reuniões periódicas com os docentes favoreciam a reflexão acerca do andamento de suas disciplinas, dos acertos e dificuldades que estavam vivenciando. Nessas

reuniões, dentre outros temas, as reflexões eram pautadas pela análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de avaliação, periodicamente aplicados aos alunos, professores e coordenadores, com o objetivo de otimizar as jornadas de formação. Nessas ocasiões, as discussões giravam em torno dos acontecimentos, das impressões dos alunos, dos professores e dos coordenadores, encerrando os encontros com alternativas e estratégias para novas investidas de ação e de intervenção na sala de aula, completando, dessa forma, o círculo interdisciplinar.

Os processos significativos vivenciados e relatados pelas dez professoras entrevistadas também demonstraram a ocorrência de práticas curriculares interdisciplinares. Constatamos, na análise do conteúdo das entrevistas, que no decorrer das jornadas curriculares do Programa Especial de Pedagogia ocorreram três tendências de discursos, pendendo ora para o polêmico, ora para o lúdico e, episodicamente, para o autoritário. Afirmamos, nesse sentido, que, apesar de a maioria dos discursos ter estabelecido encontro de sentidos entre professores e alunos, em que a dialogicidade era a grande estratégia de construção de sentidos, ainda foram experienciados discursos em que o docente se constituía o agente determinante de sentidos, dificultando a comunicação efetiva das temáticas trabalhadas. Essas situações episódicas pontuais foram, no entanto, diminutas em relação às duas outras tendências de discursos, não comprometendo potencialmente os objetivos pré-estabelecidos.

Concluimos da mesma forma, que houve nas jornadas curriculares a memória registro, outro aspecto importante e próprio de ações interdisciplinares. No decorrer do curso, muitos professores recorreram a esse artifício para o desenvolvimento da prática curricular, para o qual faziam que os alunos registrassem suas histórias de vida de estudante, resultados de trabalhos produzidos no transcurso de um componente curricular e ocorrências de processos de aprendizagem com suas potencialidades e dificuldades, aproximando-os dos referenciais teóricos que vinham estudando. À medida que novos componentes curriculares iam acontecendo, havia o incentivo para o retorno a esses registros, de forma a aprofundá-los ou refazê-los com um novo olhar. Esse foi um artifício muito explorado no curso que, segundo as professoras, também utilizam na prática de ensino cotidiana.

Verificamos, ainda, no currículo vivo a ocorrência de muitas jornadas em que a ludicidade, nos termos de Luckesi, esteve presente. Seja nas produções artísticas, seja nas oficinas, os participantes do currículo, em muitos momentos, dedicavam a sua total atenção ao que se pretendia, respeitando

os significados estabelecidos por todos, analisando, dissecando, comparando, acrescentando ou até mesmo mudando a ordem de compreensão, havendo, nesse sentido, encontro real de significados. Essas jornadas tornaram-se espaços reais de efetivo exercício para o pensar, para o agir, para a troca de ideias, para problematizar, cooperar e sentir prazer em realizar o trabalho, envolvendo todos em sua plenitude.

Outro aspecto constatado no currículo foi a posição acertada de localizar o componente curricular Planejamento e Avaliação Educacional logo nos primeiros módulos do curso. Isso permitiu a realização de avaliações contínuas do curso, por alunos, professores e coordenadores, mais embasadas e subsidiadas em referenciais teóricos daquela área, constituindo-se em um grande auxiliar da formação, da aprendizagem e do desenvolvimento pleno do currículo. Enfim, possibilitou à maioria dos alunos, professores e coordenadores olhar a realidade educativa do currículo, entrelaçada com os aspectos contextuais e históricos. Na maioria das jornadas, a avaliação se prestou a facilitar a compreensão do processo de ensino, fazendo que se enxergassem potencialidades e fragilidades, bem como possibilitando que se compreendessem com mais nitidez as várias camadas, colocadas pelas proposições interdisciplinares.

Tivemos, ainda, a oportunidade de observar o processo de transformação das identidades das dez professoras, sujeitos informantes desta pesquisa, com a contribuição do Currículo Especial de Pedagogia. Percebemos nelas a capacidade de refletirem sobre as próprias práticas docentes, o que é de fundamental importância para a contínua caminhada de formação. Já não são as mesmas de 13 anos atrás, o que, segundo elas, deu-se por grande influência do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais.

E, tal como o processo de formação, que é contínuo, este estudo não se esgota em si mesmo. Atentos a esse aspecto relevante, colocamos uma questão para as próximas investidas de pesquisas: É possível desenvolver um currículo com pretensões interdisciplinares, com a dimensão aproximada do currículo estudado, sem incorrer em fatores que venham ferir as proposições da interdisciplinaridade?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: Fazenda Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação - Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado* – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Adriana. *Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à matemática do Ensino Médio*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002a.

ALVITE, Maria Mercedes Campelo. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola, 1987.

ANDER-EGG, Ez. *El taller: una alternativa para la innovación pedagógica*. Buenos Aires: Magistério Del Rio de La Plata, 1991.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____.; BURAS, Kristen (orgs). *Currículo, poder e lutas educacionais. Com a palavra, os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. *Teachers' lives and careers*. 2. ed. London: The Falmer Press, 1989.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Mas-péro, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. [S.l.], 2001 (mimeo.).

_____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *A reforma universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites*. São Paulo: Didática, n. 24, 1988.

BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. New York: Amo Press, 1971.

BOCHNIAK, Regina. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização desta coletânea. In: FAZENDA, I. C. A. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*. Inclusão social, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Les usages sociaux de La science: pour une sociologie clinique Du champ scientifique*. Paris: INRA, 1997.

BOURDIEV, P; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE no 252/69. *Estudos pedagógicos superiores*. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

BURNHAM, T. F. *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997.

CASCINO, Fabio. Espera. In: Fazenda Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. *O que quer um currículo?* - pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1993.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESPÍRITO SANTO, Ruy C. do. Uma experiência interdisciplinar. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FAZENDA, I. C. A. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2006a.

_____. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas – RS: ULBRA, 2006b.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: Fazenda I. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Conversando sobre a interdisciplinaridade à distância. In: FAZENDA, I. C. A. *Educação à distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

_____. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.). Olhar. In: *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: TRINDADE, V., FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande – MS: UFMS, 1999.

_____. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: FAZENDA, I. C. A. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. et al. Avaliação e interdisciplinaridade. In: *Revista Internacional d'Humanitats* – Universidade Autònoma de Barcelona, Barcelona, set.-dec. 2009.

FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996a.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996b.

_____. *História da sexualidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. (A vontade de saber, v. 1.)

_____. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *O nascimento da clínica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIES, Patrícia Regina. *Oficina pedagógica em uma abordagem transdisciplinar – repercussões na aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. *A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERALDI, C. M. G. *Currículo em ação*: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. Pro-Posições, Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 5, n. 3, p. 15, nov. 1994.

_____. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1993. v. 1.

GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

_____. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: _____. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Maria José Eras. *Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989. v. I.

HESEL, Ana Maria di Grado. *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton. A crise das ciências humanas. In: FAZENDA, I. C. A. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

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

KENSKI, Vani Moreira. A pesquisa sobre “O fascínio do Opinião” – um exemplo de pesquisa não dogmática. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A formação do professor-pesquisador: experiências no grupo de pesquisa “memória, ensino e novas tecnologias (MENT)”. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary G.; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da R. (Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980.

_____. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, Rosemary G.; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da R. (Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-currículum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurrículum>>. Acesso em: 24 set. 2010.

_____. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LORENZ, Konrad. *Os oito pecados mortais do homem civilizado*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, educação e ludicidade*. Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso? Salvador: Gepel, Faced/Universidade Federal da Bahia, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002a.

MASETTO, Marcos T. Aula na universidade. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MIRANDA, Raquel Gianolla. *Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – Gepi*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped*. Cad. de Pesq., n. 117, nov. 2002.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. C. A. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução Leide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996b.

_____. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação. In: *Espaço Michel Foucault*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 set. 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: CE-TRANS (Org.). *Educação e transdisciplinaridade I*. São Paulo: Triom/Unesco, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995b.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. (Org.). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

PICOLLO, Cláudio. *A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, Maria da Vitória P. U. *O discurso pedagógico dos professores de Pedagogia da UEPB*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1995.

SALVADOR, Cristina Maria. Ambiguidade. In: FAZENDA, I. C. A. C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Juarez Cirino. *30 anos de vigiar e punir (Foucault)*. Disponível em: <http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/30anos_vigiar_punir.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992b.

_____. *he reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiz Heron da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____ (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____.; MOREIRA, Antonio Flavio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____.; FAZENDA, I. C. A. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. C. A. *Novos Enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TAINO, Ana Maria dos Reis. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAVARES, Dirce Encarnación. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – uma leitura interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T.T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. C. A. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. *Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia* – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre. Rio Branco, [s.d.].

VEIGA-NETO, Alfredo. *Governo ou governamento*. In: *Espaço Michel Foucault*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tefi/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 set. 2010.

VILCHES, Manolo Perez. *O lúdico na atitude interdisciplinar*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WOODS, Peter. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press, 1991.

YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica da educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1986.

_____. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento social organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da educação*. Lisboa: Horizonte, 1982. (A construção social das práticas educativas, v. II.)

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, K. M. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por médio de la reforma de la formación del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

_____. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

_____.; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Valda Inês Fontenele Pessoa é doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Fez mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (1999); especialização em Metodologia do Ensino Superior, pela Universidade Federal do Acre (1994); especialização

em Planejamento Educacional, pela Universidade Federal do Acre (1986), aperfeiçoamento em Administração Universitária, pela Universidade Federal do Amazonas (1994) e é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Acre (1981). No ensino superior, ministrou as seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa (Programa de Mestrado); Didática Geral, Teoria do Currículo e Sociologia da Educação (graduação) e Didática do Ensino Superior e Organização do Trabalho Pedagógico, em cursos de especialização. Foi Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Acre, no período de 2004-2007. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente (Geppeac) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (Gepi/PUC-SP), filiados ao CNPq e a outras instituições internacionais. Desenvolve pesquisas temáticas com ênfase em teoria do currículo e desenvolvimento curricular; interdisciplinaridade; formação de professores; gênero; currículo; intensificação do trabalho docente; avaliação extensiva; gestão; e cultura escolar. Atualmente compõe o quadro de professores do mestrado em Letras: Linguagens e Identidades, da Universidade Federal do Acre, e ministra disciplinas nos cursos de licenciatura da mesma instituição.

