

A interdisciplinaridade como princípio de formação docente: limites e possibilidades – o CSFP em questão

The interdisciplinary principle in the teachers' formation: limitations and possibilities – the issue of CSFP

ENEIDA MARIA CHAVES*
DOLORES MARIA BORGES DE AMORIM**



RESUMO – Este artigo traz reflexões sobre as possibilidades e dificuldades de efetivação de uma prática interdisciplinar como princípio de formação de professores, no contexto sociopolítico, educativo e escolar da década de 1990. Objetiva também analisar se 4 egressas do *Curso Superior de Formação de Professores* (CSFP) incorporaram os princípios da interdisciplinaridade no seu trabalho cotidiano. Dados foram coletados por meio de grupos focais, entrevistas individuais e observação participante das atividades docentes. A análise, subsidiada por reflexões sobre formação docente, sugere que, apesar dos avanços na prática cotidiana dessas egressas, a interdisciplinaridade foi apenas ensaiada.

Descritores – Formação docente; princípios da inter e transdisciplinaridade.

ABSTRACT – This article brings reflections on the possibilities and the difficulties in carrying out an interdisciplinary practice as a principle for teachers' formation in the social political and educational context of the 90's. It also aims at analysing whether four former students in the *Higher Education Course for the Formation of Teachers* incorporated the interdisciplinary principles into their daily practice. Data were collected in the focal groups, interviews and observations of classroom activities. Based on reflections on teachers' formation, the analysis suggests that, in spite of the significant progress of the students' practices, the interdisciplinary principle was only partially incorporated.

Key words – Teacher's formation; inter and transdisciplinary principles.

Quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas (MORIN, 2001, p. 59).

INTRODUÇÃO

Da convicção de que os professores necessitam desenvolver, desde a sua formação inicial, uma atitude de observação permanente dos fatos ocorridos na relação pedagógica, em íntima vinculação com o contexto social, político e cultural em que suas práticas se efetivam e, ainda, construir habilidades investigativas da prática, na prática e a partir da prática docente, frente aos desafios da realidade, é que se percebe como um impositivo a

apresentação de propostas de formação docente que respondam às demandas desse contexto. Propostas essas que busquem superar anteriores concepções tradicionais de ensino, sustentadas por uma lógica formal que hierarquiza, fragmenta e discipliniza conhecimentos/conteúdos e propõe uma estruturação curricular rígida. Tal concepção, denunciada por educadores, fez parte de um documento intitulado *Proposta do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental*, apresentado ao

* Doutor em Linguística pela Indiana University, Estados Unidos. Professora aposentada da Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ e coordenadora dos trabalhos editoriais da revista acadêmica *Vertentes* da UFSJ. E-mail: echaves@ufs.edu.br

** Mestre em Formação de Professores pelo Instituto Superior Enrique José Varona da Universidade de Havana, Cuba. Atualmente é professora auxiliar da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: fae@uemg.br

Artigo recebido em: abril/2007. Aprovado em: agosto/2007.

Conselho Nacional de Educação – CNE – em 1996, ao declarar:

A tendência a isolar aspectos da realidade para compreendê-la melhor não é mais a prática defendida em nossos dias. A abordagem mais adequada, no momento atual, é aquela que envolve todas as áreas do conhecimento para a análise do mesmo problema. A visão interdisciplinar evita, entre outras, as dicotomias entre teoria-prática, subjetivo-objetivo, espiritual-corporal (p. 21).

A proposta de formação docente do *Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental* – CSFP – foi desenvolvida por um grupo de professoras em um convênio entre a Faculdade de Educação, *Campus* de Belo Horizonte, da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/CBH/UEMG), e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), no período de 1997 a 1999. Para a operacionalização desse curso, o corpo docente da FaE/CBH/UEMG estabeleceu, como pressuposto basilar da formação, a “articulação teoria e prática, sustentada pela leitura do cotidiano escolar”, complementado por dois outros pressupostos: “a formação do professor investigador/pesquisador” e “o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar”, conforme apresentado no documento *Proposta do corpo docente FAE – UEMG – Belo Horizonte, para a operacionalização do Curso Superior de Formação de Professores*:

Os três pressupostos apresentados fazem antever para o Curso Superior de Formação de Professores um perfil diferente dos demais cursos, que irá exigir uma nova postura, tanto do corpo docente, quanto dos professores-alunos, bem como uma nova organização do plano curricular (1996, p. 6).

O trabalho inter e transdisciplinar constituiu-se no corolário dos princípios da formação explicitados no Projeto do CSFP (1996, p. 4-6) que, ancorado na articulação teoria e prática e na formação do professor pesquisador, antevia a possibilidade de superação das dicotomias e fragmentações amplamente denunciadas por educadores, pesquisadores e formadores de formadores na década de 70 e subseqüentes.

Como tal proposição, pressupunha outra organização do trabalho escolar e o repensar das propostas curriculares de formação docente, o maior intento do CSFP foi o de conferir à prática estatuto epistemológico. Nesse sentido, os professores se organizaram para a análise da prática educativa das cursistas, em torno dos eixos propostos para a formação. Necessário se faz explicitar a concepção defendida pelos professores de prática educativa como prática social, portanto histórica e contextual e que, no processo de sua efetivação, demanda um trabalho coletivo e interdisciplinar e concorre para a humanização dos homens.

Assim, pretendia-se que a prática docente das cursistas se transformasse em objeto de análise e reflexão e, no processo de análise, buscava-se forjar nas alunas atitudes investigativas ao deparar-se com práticas diversas, diferenciadas, o que, no confronto com teorias e concepções distintas, no contexto da sala de aula, oportunizasse um trabalho coletivo e ensinasse uma ação interdisciplinar, instigando novas análises, reflexões e práticas, como sugerido por Pimenta: “É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas” (PIMENTA, 1998, p. 172).

Objetiva-se, neste trabalho, analisar dados que evidenciem se houve incorporação dos princípios de inter e transdisciplinaridade nas práticas cotidianas de egressas do CSFP, como parte da pesquisa intitulada *Contribuições do Curso Superior de Formação de Professores – CSFP – para a política de formação docente*.¹ Numa abordagem etnográfica, foram coletados dados por meio de grupos focais, entrevistas individuais e observação *in loco* das atividades docentes de uma amostra de quatro egressas do CSFP. Na definição dos critérios de seleção da amostra, numa população de 72 egressas, foi fundamental o fato de estar no exercício da profissão docente.

Subsidiando essa análise, procura: 1) apresentar uma análise do contexto sociopolítico, educativo e escolar em que se efetivou a proposta do CSFP (1997-1999); 2) discutir as possibilidades e as limitações para a efetivação de uma prática inter e transdisciplinar em um momento caracterizado por reformas legais, mudanças estruturais e estruturadoras da/na sociedade civil e política e das suas instituições, acrescidas de críticas, dúvidas e incertezas frente aos rumos da educação no país, o que impõe um repensar de propostas de formação docente; e 3) refletir sobre a condição do trabalho docente, o papel social e o valor político desse profissional, no intento de contribuir com políticas que se efetivem em propostas de formação docente coerentes com a realidade das escolas, do ensino e da educação brasileira contemporânea.

LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

As sociedades contemporâneas compreendem que o desenvolvimento sustentável exige a realização de investimentos significativos na educação. Daí, a necessidade de reformas educativas, propostas de mudanças na formação de professores, seguidas de debates sobre uma ética profissional no exercício da docência. Isso requer uma evolução do sistema educacional orientado para o desenvolvimento da competência percebida como alternativa viável para a escola. Tal evolução exige transformações na estrutura organizacional e no

funcionamento da escola, assim como na avaliação de suas propostas curriculares e do trabalho do professor e do aluno.

Para além das transformações que ocorrerão, muitas vezes, independente da vontade ou participação efetiva dos profissionais da educação, o educador deve assumir um compromisso ético e político no exercício de sua prática docente, uma vez que qualquer caminho que tomem os educadores, eles se tornam também co-responsáveis pelo destino da educação no país. Uma vez mais a educação é convocada não somente a reestruturar-se, senão também a promover mudanças necessárias ao desenvolvimento da nação, mediante o êxito da competência de seus cidadãos. Não é possível considerar as reformas educacionais e a profissionalização do docente como o caminho para a resolução dos determinantes socioeconômicos, culturais, institucionais e do sistema que condicionam a atuação dos professores. Há que se ter claro a relativa autonomia e o poder de decisão dos docentes no coletivo das escolas.

Na luta pelo respeito ao professor como profissional da educação, exige-se que ele, além de saber transmitir conhecimentos, demonstre domínio da análise e da reflexão da prática e haja adquirido a competência de investigar e teorizar a própria prática. Assim, poderá mudar seu saber-fazer de um fazer fundamentado em uma relação de exterioridade (como simples transmissor de conhecimentos construídos por especialistas) para uma relação de interioridade, de quem constrói e teoriza, a partir da análise da prática, o conhecimento (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Transformar exige, para além do conhecimento da necessidade, a opção política que se assume frente às possibilidades e ao saber, assim como a forma com e em que se utiliza o saber.

É nesse contexto efervescente de discussões e análises teóricas e de projetos educacionais que se efetivam propostas inovadoras de formação docente e, no bojo deles, o projeto do CSFP que buscou romper, sobretudo, com o caráter fragmentário da prática da educação em nosso contexto histórico, substituindo-a por uma concepção unitária do ser humano. Fragmentação essa denunciada por Severino (2003) em desarticulações evidentes: na desintegração entre conteúdos curriculares e atividades didáticas; na sobreposição da divisão técnica e na divisão social; na hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico; na dificuldade de articular os meios aos fins; na ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes; e na desintegração da vida da escola com a vida da comunidade a que serve, do pedagógico com o político e do microssocial com o macrossocial (SEVERINO, 2003, p. 37-39).

Buscou-se no CSFP outra organização dos conteúdos curriculares em programa de estudos que ultrapassasse o nível de organização multidisciplinar, concebido como

um amontoado de informações de várias matérias para estudar um determinado elemento sem a preocupação de interligar as disciplinas/o conhecimento entre si. Pensou-se, primeiramente, na prática interdisciplinar, caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas (ver JAPIASSU, 1976). Todo esse intento de integração visava à interação como condição para que a interdisciplinaridade se efetivasse, com vistas à transdisciplinaridade, que pressupõe a coordenação das disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado com vistas a uma finalidade comum em que a cooperação entre as disciplinas seja tanta que não se pode mais separá-las. Para a efetivação da prática interdisciplinar na proposta de formação dos docentes do CSFP, o grupo de professoras formadoras elegeu

como procedimento didático-metodológico a Pedagogia de Projetos, que muito mais que um procedimento, significa uma nova maneira de organização do trabalho escolar, que pela sua natureza faculta a inter e transdisciplinaridade e garante a articulação da teoria com a prática (*Proposta do corpo docente da FaE/UEMG*, 1996, p. 10).

Tal procedimento pressupõe o rompimento de hábitos e acomodações; o desalojamento de posições confortáveis; o abrir-se à crítica; o conviver com o diferente; a quebra de esquemas mentais rígidos; a desestabilização, a desestruturação e a desconstrução para novas construções, novas dúvidas, novas inquietações e novos aprendizados.

Em síntese, o trabalho inter e transdisciplinar acena para outra organização escolar – o trabalho coletivo – e exige, para além da abertura dos profissionais, condições facilitadoras da integração, diálogo, debate e embate. Pressupõe novas concepções de currículo, formação, educação, sociedade e de sujeito da educação. Demanda tempo e espaço para a construção do uno na pluralidade e do diverso na unicidade. Exige subverter a ordem, o conservadorismo e transgredir para construir uma prática interdisciplinar.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR COMO PRESSUPOSTO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CSFP

O desejo de se trabalhar interdisciplinarmente na implementação do projeto do CSFP e desenvolver uma proposta de formação inovadora uniu o grupo de formadores em torno dos eixos definidos nos documentos oficiais, nos ideais e nas idealizações dos executores que se debruçaram sobre bibliografias e resultados de pesquisa sobre formação docente, participaram de seminários, fóruns e congressos nos quais essa temática era debatida e se envolveram efetivamente na consecução do proposto.

A interdisciplinaridade, tal como definida no Documento *Proposta do CSFP encaminhada ao CNE* (1996, p. 15-16), foi considerada “pressuposto fundamental da organização e da operacionalização do curso devendo permear a definição de temáticas de ensino, o processo avaliativo e o desenvolvimento das diferentes modalidades de ação pedagógica constantes desta proposta (aulas, trabalhos coletivos e elaboração pessoal)”, o que implicaria, ainda, que o trabalho docente desenvolvido nas disciplinas por área de formação do curso observasse os princípios:

- da Formação Básica – voltada para a reconstrução da competência técnica e para a sistematização de conhecimentos atualizados, possibilitando às alunas a exploração de aspectos dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental, tendo como referência sua prática docente;
- da Formação Profissional – articulando os fundamentos da prática pedagógica e os das metodologias de ensino; e aprofundamento dos conteúdos básicos e o estágio, objetivando o diálogo com conhecimentos historicamente produzidos e que, pela mediação da didática, oportunizava a reconstrução de conhecimentos e de relações vivenciadas na prática educativa, o que possibilitaria, também, o desenvolvimento de métodos e processos de ensino.

Tais princípios visavam: fomentar atitudes de questionamento e investigação; possibilitar o domínio sólido das linguagens presentes no mundo moderno e a elaboração de alternativas face a situações problematizadas pelo estudo e vivência do cotidiano escolar; e instrumentalizar professoras-alunas para o exercício profissional e para a utilização de modernos recursos tecnológicos.

A efetivação da proposta de trabalho interdisciplinar pressupunha também que o corpo docente do CSFP buscasse transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto, equilibrando trabalho individual e coletivo com o aprofundamento contínuo de estudos específicos que subsidiassem os projetos emergentes a partir dos eixos temáticos definidos como princípios da formação. Assim, depreende-se o significado da opção pelo trabalho interdisciplinar do CSFP, por sua correspondente possibilidade de: superar a visão fragmentadora de produção de conhecimentos; articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos; promover a elaboração de sínteses, a recomposição da unidade entre múltiplas representações da realidade; e reencontrar a identidade do saber na multiplicidade de conhecimentos (ver LÜCK, 1994).

O desvelar de tal opção, mais clara hoje do que no contexto e na época de sua realização (1997-1999), se dá na medida direta da análise dos princípios característicos

de uma prática interdisciplinar e das possibilidades, não apenas de superação de anteriores visões de homem, de mundo e de educação, mas da utopia da transformação da informação em conhecimento e do conhecimento em sabedoria (MORIN, 2001); da formação alienada e alienante em formação solidária, planetária; da concepção de homem indivíduo em sujeito sociocultural; da proposição de um ensino simplificado, especializado e disciplinar na complexidade da educação; enfim, “pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum” (MORIN, 2001, p. 112).

Ao definir-se pela Pedagogia de Projetos, os docentes do CSFP tinham em vista a possibilidade de uma nova organização do trabalho escolar que não só contribuiria para a articulação teoria e prática, como para o refletir sobre o espaço da sala de aula, a organização dos tempos escolares e a vinculação de temáticas específicas ao contexto mais amplo da sociedade. Esse tipo de pedagogia facultaria a transdisciplinaridade, ainda que se tivesse (e se tenha neste momento) claro, a complexidade de tal proposta. Compartilha-se da concepção de Morin de que “a transdisciplinaridade trata de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2001, p. 115). E, ainda, segundo Fazenda, “o nível da transdisciplinaridade seria o nível mais alto das relações iniciadas nos níveis multi, pluri e inter. Trata-se de um ‘sonho’, no dizer de Piaget, mais que uma realidade” (FAZENDA, 1993, p. 38-39).

Tal atitude decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas, decorre também da supressão do monólogo e da instauração de uma prática dialógica; do desestabilizar de certezas e do respeito a si e ao outro, às suas verdades e às do outro.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DAS EGRESSAS DO CSFP

O Locus da Pesquisa: as escolas e as salas de aula observadas

Considerando a integração como um momento da interdisciplinaridade e a interação como condição para que aquela se efetive, ao proceder à análise do cotidiano escolar de quatro egressas do CSFP,² visando a identificar movimentos que indiquem a integração dos conteúdos curriculares e acenem para a interação, é importante descrever o locus da pesquisa e caracterizar as escolas e as salas de aula observadas.

A escola municipal, onde foram observadas as professoras Ágatha e Agnes, durante vinte horas, de agosto a outubro de 2004, fica localizada numa zona suburbana da Grande BH. Atende, nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, a uma clientela grande de crianças que vivem nos morros e nos aglomerados nos arredores da escola. A entrada na sala dos professores sugeriu ser esse um ambiente acolhedor, animado, evidenciando interação amigável entre os docentes. A escola conta com uma biblioteca comunitária, duas salas de vídeo e televisão. No pátio, um cartaz anuncia a concepção de educação definida pela escola: “*BRINCAR, ESTUDAR E VIVER COM ALEGRIA NA ESPERANÇA DE UM FUTURO MELHOR*”.

Por ocasião da coleta de dados, a professora Ágatha trabalhava com uma turma de 33 crianças de 3ª série, já alfabetizadas, uma classe considerada grande pelos parâmetros adotados pela Secretaria Municipal de Educação que prevê o número de 25 crianças em cada uma. Foram alocadas para essa sala alunos que já sabiam ler, o que explica o número acima do previsto. A sala estava enfeitada com produções e desenhos bem coloridos, num mural de parede à esquerda, por meio de escolha realizada pelas próprias crianças; e as carteiras apareciam dispostas de forma não convencional: divididas em dois blocos um defrente do outro, metade dos alunos virada de frente para a outra metade. Por sua vez, a professora Agnes foi, primeiramente, observada nessa escola municipal, trabalhando com 25 crianças em processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Numa sala pequena, com mesinhas individuais, colocadas lado a lado, havia um abecedário no alto e, em cartazes, os números de 0 a 9; a letra **A** com o nome das crianças; e, do outro lado, cartazes com motivos do folclore brasileiro: curupira, saci-pererê, boto, Iara. Mais tarde, essa profissional foi também observada em outra sala de aula, numa escola estadual, trabalhando com alunos de terceira série.

Já a professora Bertha foi acompanhada, por vinte e duas horas, de agosto a outubro de 2004, em uma unidade estadual onde exercia a docência havia vinte e quatro anos. Situada na região sul de Belo Horizonte, essa escola está instalada em um prédio bonito, com amplos espaços para salas de aula, biblioteca, cantina, secretaria, pátio descoberto para recreio com quadra para a prática de esportes. Apesar do aspecto imponente do prédio escolar, existia um problema sério ocasionado pela proximidade de uma avenida de grande movimento com fluxo intenso de veículos, gerando um barulho considerado “insuportável” pela comunidade escolar. Atende a uma clientela bem diversificada dos aglomerados urbanos nos arredores dessa avenida: adolescentes e crianças originárias de famílias humildes e trabalhadoras, mas subempregadas. Consequentemente, o universo cultural desses alunos se limitava à sua vivência e convivência na família, no bairro e na escola, mas existiam projetos e atividades culturais envolvendo os que tocavam tambor ou dançavam ritmos afro-brasileiros. Os alunos da professora Bertha – de

6-7 anos, cursando a Fase Introdutória dos anos iniciais do Ensino Fundamental – se mostraram muito limpos, bem cuidados e impecavelmente penteados, num possível indicador de que as famílias estavam preocupadas em prover seus filhos de condições humanas favoráveis ao seu desenvolvimento como cidadãos. Exibiram igualmente cadernos caprichados, benfeitos, limpos, “sem orelhinhas”, com letras bonitas e arredondadas.

A Profa. Cora, a quarta egressa também observada por aproximadamente vinte e quatro horas, no segundo semestre de 2004, trabalhava num bairro da periferia de Belo Horizonte, numa unidade estadual localizada em prédio amplo, de dois andares, com salas em volta de um pátio grande, mas árido pela quantidade de cimento. Essa professora era regente de uma turma de 1ª série com 31 alunos frequentes. A sala ampla, enfeitada com um abecedário ilustrado acima do quadro de giz, com vários cartazes comemorativos, dispunha de um armário ao fundo (para livros e trabalhos) e de mesinhas móveis que facilitavam o agrupamento das crianças em duplas e a circulação com relativa liberdade quando umas iam ajudando aquelas que aparentavam dificuldades maiores. Percebemos que os alunos se mostravam bem à vontade para expor sua opinião e contar seus “causos”, expressando-se com facilidade e sem inibição.

Percepção das Egressas de Índícios de Interdisciplinaridade nas Suas Práticas

Durante os grupos focais e as entrevistas individuais, as egressas foram indagadas sobre a questão da interdisciplinaridade, mais especificamente sobre como esse eixo do curso teria influenciado ou influenciava sua prática naquele momento. Os depoimentos transcritos a seguir ilustram a percepção delas sobre a temática. A professora Ágatha, a exemplo, procurou deixar claro como conduzia os conteúdos das disciplinas:

Lembro com mais clareza do eixo trabalho. A gente ia fazendo as atividades das matérias, todas voltadas para o mesmo ponto (...). E, hoje em dia, trabalho todos os conteúdos. Apesar de ser só eu em sala, consigo cercar todos os conteúdos através do exemplo que tive no curso. (...) Tem grupos [aqui na escola municipal] que caminham bem, outros não, mas no meu grupo a gente consegue trabalhar interdisciplinarmente (Profª. Ágatha: entrevista; grifos nossos).

A professora Agnes também fez menção a trabalhos desenvolvidos interdisciplinarmente nessa escola municipal, como a atividade sobre as águas, iniciada por docentes de um turno e, posteriormente, abraçada por outros. No depoimento, a seguir, fica explícito o espírito de colaboração movendo o grupo de professores e a valorização do trabalho das crianças, estimuladas a mostrarem para toda a escola os resultados obtidos:

... na Semana da Água, uma colega montou um projeto com sua turminha e, no horário pedagógico, levou pra gente ver. Apontou os objetivos e todo mundo quis trabalhar junto. O turno inteiro trabalhou o projeto água, independente de quem ia na excursão [no Mangabeiras]. Foram quatro turmas para a excursão. Todas as apresentações feitas no Parque das Mangabeiras vão ser apresentadas na escola na semana que vem, porque ninguém quer deixar de ver, todo mundo participa em comunhão (Profa. Agnes: 1º Grupo Focal).

Nas escolas da rede municipal, em Belo Horizonte e na Grande BH, existe uma prática distinta da rede estadual: aos professores é alocado um horário para estudarem ou planejarem suas atividades, durante um espaço de tempo em que outro professor – cognominado de “apoio” – assume a regência da classe. Essa prática abre a possibilidade de serem desenvolvidas atividades integradas propiciando interação entre a professora regente e a “professora apoio”, como indica o depoimento a seguir:

O apoio trabalha atividades discutidas em grupo, num quarteto. (...) na minha sala ela vai trabalhar artes e recreação no horário dela, e eu também. A gente trabalha junto. Estou trabalhando o corpo humano em ciências; então, ela faz lá os trabalhos com os meninos. (...) Às vezes, começo um trabalho e ela dá continuidade (Profa. Agnes: 1º Grupo Focal).

Por sua vez, Bertha alude a possível integração entre professores do mesmo turno na sua escola:

*Antes, quando começamos a trabalhar, era cada uma em sua sala, portas fechadas, cuidando da sua vida e não tinham entrosamento. Éramos formadas para trabalhar como “muralhas”, por séries. **Hoje não, não se faz nada sem o outro! A gente trabalha com turno, em séries e aquele entrosamento existe, porque fazer sozinho não tem como** (2º Grupo Focal; grifos nossos).*

Diante da indagação, durante a entrevista, sobre os princípios do curso – professor pesquisador, interdisciplinaridade e articulação teoria e prática – e da forma como foram incorporados na sua vida cotidiana, a professora Bertha respondeu:

Uma coisa que achei muito interessante: a gente tinha uma teoria e a prática era completamente diferente. Você não tinha liberdade, sempre aquela coisa pronta, fechada e tinha que aplicar aquilo. Hoje não, tenho mais liberdade na escola. Claro que isso foi conquistado, ninguém me deu, a gente mostrou trabalho perfeito e aí você consegue. Então, dá para articular teoria e prática. Não assim 100%, porque tem coisas que você tem que modificar completamente aquilo que você aprendeu naquele momento, para resolver uma situação.

Como o depoimento sugere, ainda que não se faça menção à interdisciplinaridade, percebe-se uma abertura à desconstrução de conhecimentos previamente assimilados para novas construções, demonstrando a busca por superar uma prática fragmentária com novo olhar sobre a própria prática como resultado da participação no CSFP. Por sua vez, a egressa Cora também pontua que esse curso influenciou sua forma de planejar o cotidiano, na medida em que a impulsiona a reconstruir atividades propostas pelas professoras formadoras. Durante as entrevistas, indagando a Profa. Agnes se havia incorporado o princípio da interdisciplinaridade na sua prática, ela deu uma resposta longa que comprova sua concepção pedagógica e sua tentativa de desenvolver um trabalho interdisciplinar; apresenta uma avaliação do material didático colocado à disposição das professoras-alunas; faz críticas à fragmentação da própria formação docente; e exemplifica como um trabalho integrado poderia ser desenvolvido:

Tenho uma briga sobre a questão da interdisciplinaridade, porque na rede estadual tem aquela questão de dividir os professores: dois trabalham com uma área e dois com outra. Só que os dois não se encontram para discutir se pode haver alguma combinação de conteúdo. É fragmentado. (...) Aqui [na escola municipal] minha companheira de projetos trabalha com ciências, geografia e história, mas não fica só com ela. Por exemplo: trabalhando os animais, eu os envolvo nos textos nas aulas de português; e também na matemática, trabalhando os probleminhas. A gente está sempre buscando integrar os conteúdos, mas na rede estadual se você trabalha por área, é por área. Não há integração. (...) Nem sempre os livros didáticos dão condição de você fazer uma interdisciplinaridade, principalmente na história e geografia. Nem sempre o livro está adequado: a escola escolhe uma coleção de história e uma de geografia diferente. Estava trabalhando história: encerramos a questão do trabalho da era colonial e o trabalho moderno (...). Mas na geografia não se fala sobre trabalho. (...) Tive que abandonar o livro de geografia e ficar só com o de história, para trabalhar paralelo. (...) Os geógrafos e os historiadores não concordam que seja junto. Para eles são atividades e espaços diferentes, mas dá para unir um ao outro. A própria história se você tiver trabalhando o descobrimento do Brasil, na geografia você vai trabalhar como era o Brasil naquela época (entrevista).

Vale destacar que, ao longo desse depoimento, ao mesmo tempo em que aponta estratégias possíveis para um trabalho interdisciplinar, denuncia falhas cruciais na formação oferecida nas licenciaturas em geral, com repercussão no trabalho docente. Dentre elas, assinala-se a apresentação fragmentada dos conteúdos e sua desarticulação – criticada na organização curricular,

evidente nos livros didáticos –, entre saberes e informações e, ainda, a diferenciação clara entre a organização do trabalho escolar das redes estadual e municipal, permitindo avanços ou retrocessos do saber fazer, refletir e construir novos conhecimentos. Com relação à articulação teoria *versus* prática e a própria integração de conteúdos curriculares no CSFP, avalia:

Houve falhas no curso, a gente tem consciência disso. Mais da metade do que a gente viu foi englobando a prática. Discutindo agora com os meninos a questão ao “trabalho”, lembrei muito a primeira unidade do curso: a temática “Trabalho” em que entrava sociologia, filosofia. Acho que a primeira unidade do curso foi a mais forte, deu pra perceber mais a teoria e a prática caminhando lado a lado. Acredito que, depois no final, o curso tomou outros rumos. A gente sabe que houve problemas com relação a planejamentos e à própria organização do curso em si (...) que perdeu um pouquinho daquela coisa de reunir todos os conteúdos em um tema só. Você pensar em doze conteúdos trabalhando um tema único, é difícil. Mas mesmo assim em matemática, português, tudo nós trabalhamos em cima da teoria relacionada com a prática e dá para a gente perceber bem mesmo (Profa. Agnes: entrevista).

A procedência da observação de Agnes com relação às “falhas no curso”, é referendada pelas percepções das professoras responsáveis pelo desenvolvimento do CSFP e pesquisadoras, no momento, das suas contribuições, ao analisarem as dificuldades para efetivarem uma proposta de formação marcadamente inovadora e os entraves na articulação de concepção-ação, teoria-prática, conteúdos/disciplinas, rompendo com a fragmentação em projetos anteriores de formação.

Depois de analisar como as egressas do CSFP percebiam o eixo interdisciplinaridade no desenvolvimento do curso, fomos buscar nos dados colhidos, durante as observações nas salas de aula, indícios que evidenciassem se as atividades pedagógicas eram, de fato, desenvolvidas interdisciplinarmente.

Resultados das observações sobre tratamento interdisciplinar dos conteúdos curriculares

O tempo que as pesquisadoras passaram na sala da professora Ágatha mostrou que aí existia uma semente embrionária de trabalho interdisciplinar, influenciado provavelmente pela opção pedagógica assumida pelas professoras-formadoras no desenvolvimento do CSFP e pelo levantamento de possibilidades de trabalho integrado, realizado pela docente observada. A primeira manifestação de um possível tratamento interdisciplinar dos conteúdos curriculares foi detectada em atividades desenvolvidas pelos alunos individualmente ou em

pequenos grupos com a matemática, sob o rótulo da “judomatemática”. Explicando melhor: por meio da utilização de um quadro com cores e diversas faixas tal como no judô, as crianças “mudavam de faixa” – branca, amarela, laranja e vermelha – de acordo com o seu avanço na resolução de problemas e/ou cálculos matemáticos. Depois de resolvida a questão individualmente, as crianças se ofereciam para resolverem as questões. A correção era feita sob um clima de respeito, tanto por parte da docente como pelos alunos que acompanhavam atentos o trabalho do colega no quadro.

Marcante é a tentativa de condução interdisciplinar dos conteúdos curriculares, nessa sala de 3ª série, no trabalho realizado com tapeçarias, cujo objetivo inicial era explorar as figuras geométricas com as crianças, que se entusiasmaram ao ponto de abraçarem o projeto da coordenação pedagógica: “Desenhar as cores da natureza”. Para a tessitura de uma joaninha na tapeçaria individual, cada aluno recebeu um gráfico que “deveria ser lido” com atenção e decodificada a legenda indicativa das cores. Percebeu-se uma atitude despretensiosa tanto das meninas quanto dos meninos que não manifestavam qualquer tipo de preconceito ao fazerem a tapeçaria, sugerindo que teriam ocorrido movimentos preparatórios para a criação de um clima favorável a esse tipo de atividade. A professora informou que, para ajudar a vencer os preconceitos, desmistificando valores cristalizados pela sociedade brasileira, essencialmente machista, os alunos analisaram o livro *Menino usa brinco?*, de Ruth Rocha. Posteriormente, as crianças escolheram bordar a joaninha. Assim, durante as observações, percebemos que trabalhavam individualmente em suas carteiras, cada qual com sua tapeçaria, e a professora, atenta e solícita, procurava ajudar os que manifestavam mais dificuldade em entender o gráfico e em manejar a agulha com a lã.

Assim, observou-se nessa sala a concretização de um projeto interdisciplinar: enquanto faziam as tapeçarias, as crianças construía noções de geometria, em particular das figuras geométricas; aprendiam matemática ao contarem os espaços e os pontos, calcularem os tamanhos de lã para completar a joaninha; e aprendiam a ler/decifrar a legenda para completar a figura/desenho. Além de estarem aperfeiçoando habilidades manuais, desenvolviam o raciocínio lógico-matemático e assimilavam valores humanos e sociais, como a desmistificação cultural de que o fazer trabalhos manuais é “coisa de mulher”. Alguns alunos, porém, encontraram dificuldades em decodificar o gráfico da “joaninha”, o que levou a docente, atenta às diferenças individuais, preparar outro tipo de gráfico, em papel quadriculado, representando uma flor e um sol. Avaliando os vários “ganhos” com as tapeçarias, a investigada destacou um: a possibilidade de se “exercitar a habilidade de concentração das crianças, algumas delas

com muita dificuldade de concentração”. Essa professora informou, em conversa informal, no horário em que o “professor-apoio” trabalhava o conteúdo de ciências, que utilizava os mesmos textos de ciências, articulando-os às atividades de português, geografia e história. Observou-se nesse aproveitamento do material trabalhado pelo “apoio” um embrião de condução interdisciplinar dos conteúdos escolares. Outro exemplo de interdisciplinaridade pode ser vislumbrado na aplicação de atividade avaliativa individual em matemática: soluções encontradas pelas crianças são aproveitadas para um trabalho com a linguagem, principalmente a escrita. Percebeu-se um cuidado especial em mostrar as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, assim como a variada gama de linguagens com que nos deparamos numa sociedade letrada: a linguagem dos gráficos, dos problemas matemáticos, a linguagem coloquial, entre outras. Vale ressaltar que a Profa. Ágatha, no seu cotidiano, contribui para a construção de uma consciência cidadã, discutindo com seus alunos questões em torno de direitos e deveres.

Por outro lado, a análise dos dados observados no cotidiano da sala da Profa. Bertha com crianças da Fase Introdutória, embora sugira que aí não existe movimento indicando um tratamento interdisciplinar dos conteúdos, vale ressaltar sua preocupação em construir noções de cidadania e respeito para si e ao outro.

Por sua vez, a professora Cora indicou que valoriza o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, ao relatar uma experiência levada a cabo por um grupo de docentes, sugerindo a existência de movimentos na direção de um trabalho integrado: ao invés da aplicação habitual de um teste nos novatos, para separarem os alunos em classes de acordo com o nível de aquisição da linguagem escrita, os professores conviveram com todos os alunos e desenvolveram atividades integradas, passando por todas as salas:

Este ano foi muito bom porque não teve a seleção [dos anos anteriores]. As mesmas atividades foram feitas em todas as turmas por uma semana. Se for feita uma avaliação, foi excelente! Separamos as salas (...) Achei bem válida essa separação, porque antes era uma luta violenta. Agora os meninos têm ido para a outra sala sem chorar, já que conheciam a outra professora. Fizemos rodízio. No dia que sentou todos os professores para fazer a separação, cada um falava alguma coisa. Ficou equilibrado e achei que, este ano, não vamos ter muito problema. Não vai precisar mudar de sala. Para os alunos foi muito bom (Profa. Cora: 2º Grupo Focal).

Nesse relato, fica clara a influência das concepções postuladas pelas professoras-formadoras do CSFP ao refletirem sobre cultura, multiculturalidade, desigualdades e diferenças dos sujeitos como sujeitos socioculturais detentores de direitos e deveres de cidadão. Outro ponto,

que vale destacar, é a organização do trabalho escolar, considerando-se o micro, a sala de aula, como um espaço cultural constituído por sujeitos com suas especificidades no pensar, agir e reagir, o que demanda observação criteriosa da professora ao organizar sua sala de aula. Daí não se conceber mais a pretensão de salas homogêneas, ainda que se busque facilitar o trabalho da regente, organizando os alunos conforme relatado acima, respeitando-se o *background* e o nível de desenvolvimento esperado para aquela etapa. Tal proposta pressupõe também uma organização democrática do macro, a escola. Instada a esclarecer melhor como organizava seu cotidiano, a referida professora explicitou que planejava atividades de forma integrada, lembrando os princípios do CSFP:

A minha aula de português é texto (...) É tudo coordenado. Estamos estudando sobre a água. Pego um texto que serve para português e tomo a leitura. O texto que trabalho em português é de acordo com a geografia ou a história. Isso melhorou muito e isso eu aprendi foi lá [CSFP] (Profa. Cora: entrevista).

Confrontando os relatos dessa professora no grupo focal e na entrevista com os dados coletados nas observações, foram percebidas mudanças significativas na sua prática docente, mas não conseguiu expressar uma compreensão de interdisciplinaridade que demonstrasse tentativas de contextualização e de articulação entre conteúdos e temáticas trabalhadas em classe. Embora os depoimentos indiquem algum tipo de tratamento interdisciplinar, as observações, em aproximadamente 20 horas na sala da Profa. Cora, sugeriram uma realidade totalmente diferente: não ficou evidente nenhum movimento que indicasse integração entre conteúdos curriculares. Pelo contrário, passava de uma atividade a outra sem fazer qualquer articulação entre conteúdos. A exemplo, depois de entregar uma “pesquisa” sobre o folclore, pôs no quadro uma questão de matemática, completamente desvinculada do que vinha sendo tratado no decorrer da aula. Por sua vez, a professora Agnes indagada, na entrevista gravada, da forma como articulava os conteúdos que trabalhava dentro da sala de aula, respondeu:

A gente parte de temas, de um projeto que a escola está envolvida. Trabalhamos artes e dentro de artes, trabalhamos matemática, geometria, jogometria, formas geométricas, linhas. Com português, a parte escrita da produção de texto envolvendo toda a atividade que o aluno fazia de artes; uma produção de texto ou uma auto-avaliação, o que achou, como fez, o que criou. (...) O projeto de artes foi muito envolvido com plantas e natureza. Trabalhamos tipos de árvores e flores, tinham crianças que não conheciam. Trouxemos para a sala flores mostrando cuidados necessários às plantas e aos seres humanos. Então, foi jogada a identidade deles junto com o projeto. (...)

A gente vai tentando fazer engajamento dos conteúdos. A interdisciplinaridade é muito difícil: não é fácil de alcançar num objetivo total.

Explicitando como o trabalho coletivo é desenvolvido na unidade municipal, Agnes acrescenta:

O Projeto [coletivo] é passado da coordenação para os professores numa reunião pedagógica, levadas as atividades, como as de artes, mas fui além do trabalho de artes com os meninos: na matemática, trabalhamos linhas (com barbantes), buscando outras atividades musicais, coisas que não entravam no Projeto, mas tem colegas que só fazem aquilo que está ali.

Durante as observações das práticas da professora Agnes, na escola municipal, não pudemos, no entanto, detectar nenhum tipo de trabalho que indicasse uma direção interdisciplinar e evidenciasse que, na verdade, atividades eram desenvolvidas integradamente por alguns professores trabalhando nessa turma de 1ª série. Percebemos que a docente observada explorava pouco o conteúdo de algumas atividades e passava de uma coisa para outra sem nenhuma preocupação em fazer a “conexão”. Pelo contrário, ia atropelando atividades, justapondo-as umas às outras. As crianças se mostravam indisciplinadas e tinham uma capacidade bem pequena de concentração. Na escola estadual, porém, apesar de termos estado lá uma única vez, presenciemos uma situação bem distinta. A professora, naquele semestre, regendo uma turma de 37 crianças, bem frequentes, de aproximadamente 9 anos de idade, de 3ª série, estava executando um projeto bem elaborado – uma espécie de feira cultural – que envolvia, na realidade, a escola toda: *os países nas olimpíadas*. Dentro das linhas desse projeto, a classe observada havia sido sorteada para representar o Japão. Assim, estavam sendo estudados assuntos como: “História do Japão”, “Bandeira do Japão”, “Indústria do Japão” (som, carro, navio, computador). Para isso, várias oficinas estavam sendo executadas: “Terra do Sol Nascente”, “Desenho Bomba”, “Indústria”, “Ikebana”, “Origami”. Dessa forma, encontramos as crianças completamente envolvidas em atividades artístico-culturais: executavam uma oficina de folclore e a professora Agnes administrava a distribuição do material e o recebimento da “arte pronta”. Dessas observações, algumas inferências podem ser feitas: 1) é possível que essa professora tenha desenvoltura maior com crianças da faixa etária de 9 anos; 2) é provável que, trabalhando de manhã com essa turma, tenha maior disposição para organização dos conteúdos curriculares; e 3) é provável que o desgaste, depois de uma manhã de atividades, prejudique sua atuação, na escola municipal, com crianças na faixa etária dos 7 anos que naturalmente demandam maior atenção e cuidados no processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distanciados no tempo, percebe-se que o grupo de professoras do CSFP intuiu um projeto de formação com princípios que se pode considerar de vanguarda para o momento, os últimos anos da década de 90, na esteira do que Ivani Fazenda vem propondo como princípio basilar de uma nova proposta de formação/ação docente, desde as suas primeiras reflexões sobre interdisciplinaridade: “(...) a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 2003, p. 56).

Do exposto, depreende-se que no desenvolvimento do CSFP houve um intento declarado de se efetivarem projetos de trabalho com uma prática interdisciplinar e que o enfrentamento na procura de novas orientações para a formação docente não foi inglório. Como sugere a análise dos dados, existiram avanços, embora a interdisciplinaridade tenha sido apenas ensaiada e não se tenha atingido o nível de transdisciplinaridade, tornando-se essa um sonho impossível, talvez pela sua própria complexidade. Uma convicção: talvez tenha faltado à época maior clareza, mais aprofundamento teórico-prático dos significados da inter e da transdisciplinaridade. Avaliando os propósitos do grupo, o desvelar do sucesso inicial e o espírito de grupo, pode-se perceber que:

- houve inquietação com o caos vivido por educadores e educandos nas últimas décadas do século XX, frente ao esfalar da Escola, principalmente no Ensino Fundamental, mas ocorreu relativa acomodação diante do outro e de si;
- houve ousadia na proposta, mas retrocesso significativo nas ações, quando o prazer e o entusiasmo intensamente vividos no início do curso foram se transformando lentamente em cansaço, desânimo, desapego e desafeto;
- houve certa intimidação frente aos entraves didático-metodológicos e teórico-conceituais, certo receio diante dos embates teóricos, dos princípios epistemológicos, das concepções e da diversidade de formações, fechando-se, em consequência, nos conteúdos, pensamentos, disciplinas e objetivos particulares da formação;
- houve determinação do grupo na operacionalização de um projeto inter e transdisciplinar, mas a análise dos dados sugere que as egressas observadas não demonstraram na sua prática cotidiana que introjetaram esses princípios, apesar do esforço evidente na superação de práticas fragmentadas com propostas de integração de disciplinas e interação com seus pares, na articulação de projetos de trabalho;
- as práticas docentes das alunas-professoras não foram avaliadas pelas docentes do CSFP com

a intensidade requerida para uma superação de práticas fragmentadas, frente à complexidade de proposta de tal natureza.

À guisa de apontamentos finais, o grupo de pesquisadoras assume o compromisso público de trazer uma contribuição para uma via de formação que não perca de vista a conexão entre o mundo da formação e o universo do trabalho docente em níveis micro e macro. O fenômeno educativo, em toda a sua complexidade, deve ser objeto de investigação do profissional da docência. Reafirma que a prática docente, na formação inicial e na continuada, necessita ser transformada em objeto de estudo, investigação, reflexão e teorização que supere práticas fragmentárias, descontextualizadas e desconectadas da realidade. A avaliação das práticas deve se processar sob critérios epistemológicos que assegurem criticidade das decisões tomadas ou a tomar e não se tornem discussões vazias focalizando superficialmente a prática pela prática.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, D. M. B. de. **Una propuesta teórico-metodológica para la formación de la competencia ético-profesional en el maestro de la Enseñanza Fundamental de Belo Horizonte:** ilusión, utópica o posibilidad. 2001. 91 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, La Habana, Cuba.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Maio 2000.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1993.
- _____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobim. 5. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2001.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.
- SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998. p. 31-44.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação/CBH. **Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental:** proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1996.
- _____. **Proposta do corpo docente FaE – UEMG – Belo Horizonte, para a operacionalização do Curso Superior de Formação de Professores.** Belo Horizonte, 1996.

NOTAS

¹ O grupo, sob a coordenação da Profa. Dolores Amorim, contou, ainda, com a participação da Profa. Dr. Eneida Chaves, pesquisadora visitante sob os auspícios da FAPEMIG (no período de agosto/2004 a dezembro/2005); das professoras da FaE Maria da Penha Esteves e Maria Odília De Simoni; e de uma bolsista de iniciação científica Evangely Rodrigues.

² Foram utilizados nomes fictícios para se preservar a identidade das egressas investigadas.