

**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
CAMPINAS**

doutorado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio.

Autor: Irton Milanesi

Orientador: Dr. Luiz Carlos de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por **Irton Milanesi** e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 14/12/2004.

Assinatura: _____

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

© by Irton Milanesi, 2004.

**Catálogo na Fonte elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

M589i	<p>Milanesi, Irton.</p> <p>A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio / Irton Milanesi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2004.</p> <p>Orientador : Luiz Carlos de Freitas.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Ensino. 2. Avaliação. 3. Professores – Formação. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>04-0204-BFE</p>
-------	--

Lista de Abreviaturas

CDE – Conselho Deliberativo Escolar

CONEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

DAAC – Divisão de Apoio ao Acadêmico

ETP – Equipe Técnico-pedagógica

FESMAT – Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade

GTI – Grupo de Trabalho Interdisciplinar

LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

PCCS – Plano de Cargo Carreira e Salário

PCN,s – Planos Curriculares Nacionais

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

AGRADECIMENTOS

Aos *professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP*, pela seriedade e pertinência das suas propostas curriculares, fornecendo-me os instrumentos necessários para que pudesse avançar na pesquisa e na minha formação.

Ao *Dr. Luiz Carlos de Freitas*, pelo zelo de sua orientação e capacidade de espera para que minha produção florescesse (talvez uma produção, até humilde, no entanto, genuína – pela sua estreita relação teoria-prática) e, pela liberdade de escolha que me foi conferida.

Aos *professores coordenadores do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT/Cáceres*, pela interlocução e a vivência de um tempo tão nosso!

Aos *Egressos 1998 – 1999 dos Cursos de Licenciatura da UNEMAT/Cáceres-MT* – hoje professores da rede pública dos municípios de Cáceres, Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos, pela significativa contribuição crítica e pela persistência ao educar diante de situações tão adversas impostas pela nossa materialidade histórica.

Aos meus colaboradores: *Neuso Geraldo da Silva*, pela competência e desprendimento, auxiliando-me nos impasses diante das inovações tecnológicas de informática; professores: *Ms. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima* e *Dra. Ilma Ferreira Machado* pelas relevantes sugestões e, ainda, *Jonas de Souza Silva*, *Ms. Nilce Maria da Silva* e *Ms. Wellington Pedrosa Quintino*, pelo cuidado para com a correção da escrita.

Aos membros da *Banca Examinadora*, pelas significativas contribuições efetuadas.

Ao *CNPq*, pela concessão dos recursos financeiros através da Bolsa de Estudo.

E, finalmente, a *UNEMAT* (através dos seus gestores), que me possibilitou o afastamento e os subsídios financeiros necessários para que esta pesquisa fosse concluída.

RESUMO

O presente estudo situa-se na área de concentração: Ensino, avaliação e formação de professores. Descreve a trajetória que percorri na avaliação da proposta curricular desenvolvida no Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT, Campus de Cáceres-MT – sob a ótica dos seus alunos egressos, hoje professores da rede pública, utilizando como forma de estudo a abordagem qualitativa – um estudo de caso. Na revisão da literatura, adentro à interdisciplinaridade por ser a escolha teórico-metodológica do programa ora avaliado. Quanto à pesquisa, num primeiro momento, e a partir de dados documentais, descrevo a realidade vivida no projeto em estudo, destacando seus princípios fundamentais que foram (e continuam sendo) desenvolvidos na formação de professores; num segundo, apresento a crítica da realidade na visão dos seus alunos egressos e; num terceiro momento, informado pela crítica da realidade, juntamente com o grupo de apoio (constituído pelos professores que coordenam o estágio) elaboro uma síntese orientadora tendo em vista a transformação do programa ora avaliado. Entre os principais avanços obtidos nesta investigação, destacam-se: a) a interdisciplinaridade na atualidade, no plano ideal, põe-se como uma necessidade – um imperativo – vinculada aos pressupostos do paradigma do conhecimento-emancipação e, no plano da prática – limitada pelo paradigma do conhecimento-regulação, apresenta-se como problema: frente o modo de produção capitalista; pela complexidade da realidade e nossas limitações ao apreendê-la; e ainda, pela pouca elaboração que dela se tem e pelo aprendizado que ela urge e; b) a compreensão por todos aqueles que aspiram à integração curricular, das possibilidades e dos limites desse fazer em nossa materialidade presente, o que exige de cada um uma certa coragem de ousar e o vislumbre de um projeto histórico como horizonte.

Palavras-chave: avaliação de programas; estágio; interdisciplinaridade; formação de professores.

ABSTRACT

The present study is focused on the concentration area: Teaching, evaluation and teachers' formation. It describes the path that I went through in the evaluation of the curricular proposal developed in the Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT, Campus of Cáceres-MT - under the point of view of the graduated students, working as public school teachers nowadays, I have been using a qualitative approach - a case study. During the revision of the literature, I get into the interdisciplinary issues for being the theoretical-methodological choice of the program now appraised. As for the research, in a first moment, and starting from documental data, I describe the reality lived in the project in study, pointing out the fundamental principles that were (and they continue being) developed in the teachers' formation; in one second, I present a critic of the reality in the point of view of the students and; in a third moment, informed by the reality critics, together with the support group (constituted by the teachers that coordinate the apprenticeship) I elaborate a guiding synthesis based on the transformation of the program now appraised. Among the main goals achieved in this investigation, we stand out: a) the interdisciplinary at the present time, in the ideal plan, as a necessity - an imperative - linked to the presuppositions of the paradigm of the knowledge-emancipation and, in the practical plan - limited by the paradigm of the knowledge-regulation, which comes as problem: according to the capitalist way of production; by the complexity of the reality and our limitations to understand it; and still, for the little elaboration that we have about it and by the learning that it argues for and; b) the understanding by all those that search for the curricular integration, the possibilities and the limits of doing it in our present materiality, what demands a certain courage from each one to dare and the glimpse of a historical project as horizon.

Key words: programs evaluation; apprenticeship; interdisciplinary; teachers' formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	---

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	3
---	---

1- Do lugar do pesquisador	3
----------------------------------	---

2- O tema e o enfoque da avaliação de programas	10
---	----

3- O problema da pesquisa e suas questões norteadoras	16
---	----

4- Os objetivos da pesquisa	19
-----------------------------------	----

5- A condução da investigação de modo a responder as questões propostas no problema	20
---	----

CAPÍTULO II

A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONCEPÇÃO DE ALGUNS AUTORES ---	33
---	----

1- A interdisciplinaridade a partir do sujeito do conhecimento	34
--	----

2- A interdisciplinaridade para além da Filosofia do sujeito – ênfase na totalidade do objeto e na sua relação com o sujeito	48
--	----

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DA REALIDADE: O Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar no contexto da UNEMAT, <i>Campus de Cáceres</i> -----	55
---	----

1- A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	55
---	----

2- O Projeto Coletivo de Estágio	56
--	----

CAPÍTULO IV

CRÍTICA DA REALIDADE: O projeto coletivo de estágio na formação e a disseminação dos seus princípios para as escolas – com a palavra os egressos/professores e os coordenadores pedagógicos! -----77

1- A interdisciplinaridade enquanto necessidade: no plano ideal – em busca do conhecimento-emancipação-----78

2- A interdisciplinaridade enquanto problema: no plano real – a forte pressão exercida pelos princípios do conhecimento-regulação -----88

3- Aprofundando mais a discussão ----- 107

4- Elementos determinantes da representação social dos egressos/professores----- 108

SÍNTESE ORIENTADORA----- 133

1- No contexto da formação: O projeto coletivo de estágio – assumindo compromissos com a transformação do programa ----- 137

2- A interdisciplinaridade na formação e sua disseminação no contexto das escolas da rede pública----- 139

BIBLIOGRAFIA ----- 141

ANEXOS ----- 147

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o registro e a comunicação de uma investigação de abordagem qualitativa – um estudo de caso: avalia a incorporação e disseminação dos princípios interdisciplinares que foram assumidos na proposta curricular do Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UNEMAT, Campus de Cáceres-MT – sob a ótica dos seus alunos egressos, hoje professores da rede pública da região, vislumbrando as possibilidades de operacionalização desses princípios em seu cotidiano. Apresento todo o trajeto de construção da proposta curricular em estudo (no qual tenho participado da elaboração), tendo em vista informar os professores que desenvolvem o projeto de estágio na atualidade para a transformação deste, uma vez que ele continua formando novos professores valendo-se da abordagem metodológica interdisciplinar.

Inicialmente, através dos princípios teórico-metodológicos explicitados na proposta, percorri nesta investigação a temática interdisciplinar, incorporando-a como categoria de ação nesse fazer, buscando sempre a estreita relação teoria e prática (o pensado e o vivido), instigando passos rumo à transformação educacional via integração curricular, tendo como horizonte, a melhoria da qualidade do ensino ofertado em nossos cursos de formação de docentes e, também, em nossas escolas públicas, acreditando sempre na melhoria do “clima” entre Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior, visando, assim, à transformação do *contexto da formação* aliado ao *contexto das escolas* – campo próprio e de maior atuação dos egressos.

Na explicitação dos princípios interdisciplinares aparece a escolha pela forma de apreensão do conhecimento, especialmente nessa pesquisa em que trilhei os seus três momentos: a descrição da realidade do programa de estágio investigado; a análise crítica tendo por base o pensamento dos egressos sobre o programa em sua formação e; a síntese orientadora informada pela crítica, tendo em vista a transformação do referido programa na formação de novos professores.

No primeiro momento aparecem os dados documentais, mapeando, dessa forma, toda a trajetória de construção do Projeto Coletivo de Estágio na formação de professores, bem como, a verificação *in loco* das possibilidades de disseminação da interdisciplinaridade por aqueles que saíram do programa e conseguiram ingressar no campo de trabalho nas escolas públicas da região geoeeducacional de Cáceres-MT. No segundo momento, registro os significados que esses sujeitos dão em seu campo de trabalho à integração curricular via interdisciplinaridade: os avanços e as contradições presentes no seu cotidiano. No terceiro momento e, com base no paradigma da avaliação emancipatória, busco, juntamente com os professores do grupo de apoio, dar um salto qualitativo, no sentido de transformar o programa de estágio, a partir dos compromissos ali firmados nas reuniões e sessões de estudo que transcorreram no decorrer dessa pesquisa.

Desafiador foi ter que passar pelo campo da interdisciplinaridade, uma área vasta de produção que não é nova e que sempre trouxe esperança de transformação educacional (apesar de ser constituída como um neologismo) em diferentes momentos históricos, apesar do seu ofuscamento em alguns momentos e também em nossa atualidade. Compreender as razões desse ofuscamento ou (dito de outra forma) tomar consciência das dificuldades de operacionalização da interdisciplinaridade e do seu estágio atual, certamente, já é um grande salto qualitativo para todos/as aqueles/as que ousam integrar conhecimentos via metodologia interdisciplinar.

Enquanto resultado – ainda que parcial, provisório, e introduzindo novos elementos (próprios de nossas ações cotidianas), esta pesquisa apresenta pelo menos duas características: por um lado há uma estreita relação teórica com as proposições de SANTOS (2000) – por ser o *conhecimento interdisciplinar* vislumbrado enquanto *tática de emancipação*, próprio do projeto da modernidade, mas que, por falta de equilíbrio entre ambos, é freado pelo *conhecimento-regulação*; por outro lado, ela corrobora com o pensamento de FRIGOTTO (2000), uma vez que a interdisciplinaridade como está posta hoje, aparece circunscrita como *uma necessidade e enquanto um problema*.

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1- Do lugar do pesquisador

Entendo haver um descompasso entre o que/como se ensina nas escolas e a realidade vivida no dia-a-dia dos alunos e professores que as circulam. A tônica das políticas públicas volta-se para um discurso dirigido à qualidade do ensino, o que certamente é salutar. No entanto, é preciso compreender de que qualidade se fala, pois há diversas formas de se entender tal termo. Para uns, trata-se do domínio de certas habilidades técnicas – uma concepção advinda dos anos 70 por imposição de uma orientação pedagógica do governo militar – com a *“idéia de que os problemas educacionais se resolveriam com (algumas) boas e tecnicamente corretas propostas de ensino e (muita) boa vontade por parte dos professores em aplicá-las em suas salas de aula”* (FREITAS, 1996:14). Para outros, isso não basta, é também uma questão de comprometimento ético-político, que se conquista com o aumento gradativo da *autonomia do sujeito diante do conhecimento* – um pensar próprio do movimento docente dos anos 80 ao tentar romper com as formas tradicionais de treinamento de professores, centrando os esforços no sentido da inovação e da compreensão da docência como processo de trabalho e como forma de intervenção numa dada realidade educacional.

Na vaga da teoria curricular, as propostas pedagógicas que norteiam o sistema de ensino brasileiro enunciam o interesse pela integração de conhecimentos (interdisciplinaridade) vislumbrando a qualidade do ensino, numa tentativa de superar o descompasso do ensino escolar e a dura realidade vivida pelos seus agentes. Entretanto, essas propostas não têm sido suficientemente claras e efetivas na materialização de seus propósitos, FAZENDA (2001:12), sustenta este argumento ao dizer que,

“Embora desde a década de 70 as reformas na educação brasileira acusem a necessidade de partirmos para uma proposição interdisciplinar, ela não tem sido bem compreendida, mesmo nas décadas subseqüentes: 80 e 90”.

E prossegue essa autora:

“(...) quando nos preparamos para entrar no terceiro milênio, deixa de ser questão periférica para se tornar objeto central dos discursos governamentais e legais”.

Mesmo não sendo bem compreendida, é reconhecida a importância da interdisciplinaridade na busca constante pela qualidade do ensino, visando uma aprendizagem emancipatória, com a integração de saberes operacionalizada pela via dos componentes curriculares disciplinares – com base numa abordagem interdisciplinar. Mesmo não havendo um acordo único quanto a sua definição, a interdisciplinaridade aparece circunscrita na aspiração de grupos de educadores comprometidos com projetos de formação docente firmados no compromisso social, engajados politicamente – como é o caso dos professores dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História e Geografia que integram suas ações, assim como os seus alunos através dos GTI's – grupos de trabalhos interdisciplinares no desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio, por ocasião da execução da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado junto às escolas-campo.

Uma busca pela qualidade em três dimensões nucleares das habilidades do homem: *a humana, a técnica, e a ético-política*. São essas dimensões que respondem às exigências contemporâneas, buscam recuperar as polifonias presentes nos processos de circulação e apreensão de novos conhecimentos diante de um mundo em que as novas tecnologias avançam em tempo, qualidade e quantidade aceleradas, no entanto distanciando-se cada vez mais do alcance de utilização destas pelas camadas mais pobres da população.

Buscando um diálogo multifacetado das possibilidades e das contradições presentes na prática dos docentes, abordo neste trabalho o problema do ensino fragmentado, vivido pelos seus agentes no sistema educacional que, se por um lado aprofunda o conhecimento especializado, por outro, alija seus agentes de uma outra formação, alicerçada em um currículo integrado, emancipador, norteado por temas vividos no cotidiano social, abarcando todos os conhecimentos possíveis dos componentes curriculares de forma diferente do habitual, harmonioso, técnico-linear. Minha perspectiva de análise e tentativa de construção de um currículo integrado admite a possibilidade do conflito, da não linearidade, um currículo escolar que certamente não se tem fórmula mágica e predeterminada de construção do saber, mas que tem como objetivo primeiro o acesso ao conhecimento, que é um direito de todos e que, de fato, precisa ser perseguido.

Assim, busco num exercício de memória do vivido, recuperar as vozes que perpassaram nas discussões teóricas e nas práticas durante a formação universitária dos

alunos-egressos professores das escolas da rede pública da região geoe educacional de Cáceres-MT atualmente. Estes estão desenvolvendo suas atividades, em determinados modos de organização, com as motivações que orientam seus trabalhos pedagógicos nessas escolas; enfim, com suas expectativas em direção ao processo educacional escolar, e com suas vidas e aspirações em relação ao futuro. É no processo de recuperação dessas vozes que procuro compreendê-las no sentido de inventariar o que sentiram na formação¹ e o que vislumbram enquanto possibilidades de materialização da integração curricular – via interdisciplinaridade na construção de um conhecimento verdadeiramente qualitativo do ponto de vista do interesse das classes populares e emancipador dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais das escolas públicas. Não se trata aqui de uma crença ingênua de que a interdisciplinaridade por si só seja capaz de resolver todos os problemas educacionais, até porque tenho clareza das suas limitações, principalmente nesse modelo de escola vigente. Assim também, acredito que nem todo projeto proclamado como interdisciplinar seja por si só emancipador, depende muito do compromisso assumido e do engajamento dos seus agentes nesse tipo de empreendimento que é por natureza relacional.

A escolha pela temática interdisciplinar não surgiu por acaso em minha trajetória profissional. Ela foi percebida em meu contato com o processo de produção do conhecimento, processo árduo, construído com todas as dificuldades inerentes à maioria das pessoas oriundas das classes populares, com pouquíssimas possibilidades de meios materiais e culturais. Ela se nutriu de alguns momentos de diálogo/confronto entre a teoria e a prática que brevemente abordarei.

Em 1982, logo após minha conclusão do curso de magistério em nível secundário e já iniciante do curso de licenciatura em Pedagogia, começava minha trajetória profissional, inicialmente em escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul e, logo em seguida, no Estado de Mato Grosso. Naquele momento histórico, cheio de expectativas em relação ao exercício da profissão, talvez um tanto ingênuo em relação a uma visão mais ampliada de mundo e da noção relacional do conhecimento construído no currículo com outros aspectos da sociedade que extrapolam o nível escolar, ensinava e aprendia os conteúdos das diversas

1 Especialmente em relação ao Projeto Coletivo de Estágio por que passaram na formação, o qual propunha a integração de conhecimentos – valendo-se de uma abordagem interdisciplinar.

disciplinas curriculares, algumas até distantes da minha área de formação. Por isto, começava a sentir que havia ausência de professores em diversas áreas de atuação, pouca realização de concursos públicos para o provimento dos cargos da carreira docente e poucos recursos financeiros para a aquisição de materiais didático-pedagógicos. Percebia que a oferta de uma educação de qualidade, apesar de ser um jargão nas propostas político-administrativas, não se materializava, não era levada a sério e, naquele momento, depositava a crença na transformação das condições econômicas, sociais e culturais unicamente pela via da educação escolar. Desconhecia naquele momento histórico, que o *elemento determinante* era a estrutura social, e que a educação era o *elemento determinado*. No entanto, não significa que hoje descredito no potencial de transformação social pela educação, compartilho da idéia de SAVIANI, que

“(...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2000:66).

Minha trajetória em escolas da rede pública, entre idas e vindas, foi se configurando até 1993. Em alguns anos foram-me atribuídas 40 horas/aulas semanais, outros chegando a 44. De sala em sala, transmitia fragmentos dos conhecimentos de diversas disciplinas, ora as da área de formação, ora não. Era orientado a seguir os conteúdos dos guias curriculares oficiais, que pouco a pouco, na prática pedagógica, fui aprendendo a buscar sua relação com a vida cotidiana dos alunos e a quebrar sua rigidez.

O que sentia estampado nos olhares dos alunos? Via a esperança por um futuro melhor, de uma confiança total e irrestrita depositada na escola por intermédio dos conhecimentos que ali se construía e se transmitiam; conhecimentos muitas vezes não compreendidos na intensidade de sua qualidade. Os alunos vislumbravam-nos como algo que seria o “porto seguro”, a verdade, algo místico como se o docente fosse alguém “iluminado”, sabedor dos segredos desse enigma. A participação dos alunos nas discussões em sala de aula ficava um tanto a desejar, talvez, vislumbrando responder questões cujas respostas agradassem ao professor, semelhante às relações de produção capitalistas em que o conhecimento passava a ser tratado enquanto mercadoria de troca.

Eu começava a perceber que apesar da procura massiva pela escola, havia um certo desinteresse dos alunos pelo que se desenvolvia no seu currículo. Acredito hoje que esse desinteresse poderia ser devido a ínfima aplicabilidade aos alunos de classes populares, e que (essa falta de interesse) por sua vez, era motivada pela cisão entre teoria e prática, concepção e execução, e pela não vinculação do seu processo de ensino com o mundo do trabalho. Estas dicotomias já me revelavam a estreita relação do modelo de escola vigente com o modo de produção capitalista. Fundamentada no pensamento de ENGUITA, FREITAS nos esclarece tal relação ao argumentar que:

“O surgimento da escola, tal como a conhecemos atualmente, coincide com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo. Como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção. Em seu surgimento, contudo, destinava-se aos ricos, ao desenvolvimento do intelecto – o ensino das artes, da palavra, a filosofia, a ciência contemplativa – e do físico – a caça, a ginástica, o lazer. As classes laboriosas eram exercitadas na agricultura ou na indústria. À medida que o modo de produção capitalista incorpora a ciência à máquina (como meio de produção), aumentam as exigências de ampliação das atividades intelectuais, havendo necessidade, portanto, de generalizar a educação escolar para todas as crianças, desde os níveis mais elementares, de modo a atender à formação de mão-de-obra necessária à produção. Mas, se por um lado é o trabalho produtivo que determina o surgimento e o desenvolvimento da escola, contraditoriamente ela se mantém afastada do trabalho vivo, concreto, como elemento articulador de sua prática educativa e pedagógica” (FREITAS, 1996:42).

A falta de vinculação da educação escolar com o mundo do trabalho (não alienado) me incomodava, pois buscava construir um conhecimento que fosse significativo aos agentes envolvidos nas atividades escolares. Um conhecimento que privilegiasse uma matriz curricular inspirada, a exemplo de PISTRÁK (2000) *na organização científica do trabalho*. O trabalho para este estudioso é categoria central no fazer do homem, pelo qual se transforma a natureza e a vida social, tendo a dimensão do humano como o horizonte da formação. Esta é uma concepção própria do marxismo que estabelece uma estreita relação entre educação e trabalho, ou seja, uma formação omnilateral.

Nessa trajetória profissional, já na década de 90, tive algumas experiências escolares voltadas às funções de coordenação pedagógica e também administração escolar. Nesses espaços de atuação, via minha luta e a de outros professores em favor da construção de uma escola que respondesse às expectativas qualitativas de nossos alunos oriundos das camadas populares frente ao mundo do trabalho, da luta cotidiana. Luta docente cada vez mais dificultada pelos constantes atrasos nos vencimentos, tanto que vivíamos períodos que

ultrapassavam todos os níveis de tolerância, havendo momentos em que os atrasos ultrapassavam 90 dias; greves da categoria docente; poucos recursos financeiros destinados à manutenção do sistema escolar; problemas, talvez hoje menos intensos, no entanto ainda não resolvidos. Todas essas experiências cotidianas foram vivenciadas no Ensino Fundamental e Médio, e lembradas pela memória deste pesquisador.

Já em meados da década de 90, passava a atuar como assessor pedagógico da SRE-05: Superintendência Regional de Educação/Cáceres-MT. Naquele momento histórico, testemunhava as tensões vividas entre os professores e dirigentes do sistema de Ensino Fundamental/Médio e os do Superior. Eram tensões que freqüentemente ocorriam mais acentuadamente sempre que se publicava o resultado do vestibular e que, nem sempre, era satisfatório em relação ao índice de aprovação por parte dos alunos oriundos das escolas da rede pública. Assistia a um verdadeiro jogo de acusações e tentativas de responsabilização pelo fracasso dos dois sistemas.

Nesse mesmo período, acompanhava também as tensões vividas entre os professores das escolas da rede pública e os da universidade juntamente com seus alunos por ocasião da realização do estágio supervisionado. Tensões que algumas vezes geravam relações hostis por parte dos professores da rede pública, e não sem razão: as escolas centrais eram sobrecarregadas com estagiários, outras periféricas não eram contempladas.

Em meio a esse nível de tensões, e por intermédio de concurso público de provas e títulos, deu-se meu ingresso na universidade. Acreditava na possibilidade de um melhor relacionamento entre esta e as escolas. Era necessária a melhoria do “clima” entre elas, *fazia-se mister o assumir por todos a tarefa da educação*, sem haver acusações. Iniciava assim meu trabalho na universidade, atuando na disciplina de Didática e, conseqüentemente, na Prática de Ensino. Naquele novo espaço de atuação, percebia que a insatisfação em relação ao insucesso da escola vivenciado por mim no Ensino Fundamental e Médio não era só minha. Estava agora junto com outros professores do Ensino Superior que sentiam também o descompasso entre a universidade e as escolas da rede pública. Travamos, então, vários encontros e sessões de estudo no sentido da *construção de um Projeto para o estágio*, que reorganizasse o fluxo de alunos estagiários para atuarem nas escolas, bem como possibilitasse a construção de uma nova metodologia nas atividades da disciplina, que integrasse os saberes e as pessoas das

diversas áreas de formação da UNEMAT. Assim, deu-se início ao *Projeto Coletivo de Estágio – interdisciplinar em 1995*, envolvendo professores e alunos do estágio dos seis cursos de licenciatura do Campus Universitário de Cáceres.

Em 1998, após três anos de execução do referido projeto, afastava-me da UNEMAT para o mestrado e começava a avaliar o projeto de estágio a partir da visão dos docentes nele envolvidos: suas expectativas, obstáculos encontrados, suas confluências e seus confrontos. Buscava na literatura especializada os pressupostos fundamentais da interdisciplinaridade, queria ainda compreender as possibilidades de operacionalizá-la a partir do atual modelo universitário. Era o momento em que iniciava esta avaliação do projeto Coletivo de Estágio que hoje prossegue no doutorado. Já passava a perceber também as limitações de uma prática interdisciplinar nesse modelo universitário, em que se privilegia a fragmentação dos conhecimentos.

Na medida em que avançava e concluía a pesquisa do mestrado, sentia que os dados que tinha em mãos para análise requeriam que outras vozes fossem ouvidas. Foi nesse curto espaço de tempo que retornei à Instituição, reincorporando-me ao grupo de docentes do Projeto Coletivo de Estágio, que dali novamente me afastei para o doutorado, voltando mais tarde para receber as intervenções desse mesmo grupo na análise crítica dos dados obtidos quanto à influência da interdisciplinaridade no cotidiano dos egressos da UNEMAT, hoje professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio.

No doutorado, o LOED tem sido meu espaço de discussão e atuação, especialmente nas questões relacionadas à avaliação da aprendizagem e de programas. Foi nesse lugar de atuação que reconstruí meus referenciais a partir das discussões que ali foram travadas com diversos educadores comprometidos em suas pesquisas.

Percebi, naquele âmbito de construção de saberes, a necessidade de compreensão da estreita relação existente entre educação e sociedade e da amplitude do campo da avaliação, especialmente a avaliação de programas, meu objeto de interesse nesta pesquisa. Compreendi ainda, que há muitos estereótipos em relação à avaliação de programas em nossa formação, os quais precisam ser superados, principalmente quando se pretende romper com a maneira

tradicional de concebê-la e avançar rumo à avaliação numa concepção emancipatória (SAUL, 2000) ou iluminativa (PARLETT & HAMILTON, 1997).

2- O tema e o enfoque da avaliação de programas

2.1- O tema

A presente pesquisa filia-se ao universo da avaliação de programas/projetos. É uma tentativa a *posteriori* de apreensão da influência dos princípios interdisciplinares recebidos na formação e disseminados no cotidiano pelos egressos/professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Pressupõe-se que esses princípios tenham sido incorporados com maior ou menor intensidade na formação, quando do desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT, Campus de Cáceres. A pesquisa traz implícita uma visão de formação inicial e continuada de professores, uma vez que é seqüencial à execução de uma outra pesquisa², na qual descrevi os avanços e os obstáculos segundo a visão dos professores executores do referido projeto na formação dos alunos estagiários. Numa outra perspectiva, para esta pesquisa, levantei dados a partir da *literatura interdisciplinar* e da *visão dos alunos egressos*, hoje professores da rede pública³, nossos principais interlocutores.

Assim, procuro aprofundar o conhecimento sobre o objeto de interesse: a incorporação e a disseminação dos princípios interdisciplinares pelos egressos/professores em seu cotidiano, numa visão flexível de currículo. Entendo o currículo escolar enquanto artefato, como uma construção permanente, feito num contexto relacional por alunos, pais e educadores no seu cotidiano: nele, admite-se a possibilidade da ousadia, permitindo a incorporação de conhecimentos ou elementos culturais que circulam no universo escolar e que não são reconhecidos no desenvolvimento de um currículo rigidamente formal. Currículo este construído a partir de temas vivenciais do cotidiano e que se vai buscando cada vez mais uma fundamentação científica esclarecedora dos conceitos que vão sendo (re)elaborados, que se

2 Instituído Instituinte: A travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores (Dissertação de mestrado, 2000).

3 Trata-se dos egressos (1998 e 1999), professores das escolas da rede pública da região geoe educacional de Cáceres-MT, dispersos em 11 (onze) municípios; habilitados sob influência do Projeto Coletivo de Estágio do Campus de Cáceres da UNEMAT.

transformam em teorias explicativas para o meio vivencial escolar e social no qual os sujeitos estão inseridos.

2.2- O campo da avaliação de programas/projetos

O paradigma da avaliação de programas começou a ganhar corpo, sobretudo, a partir de meados do Século XX por exigência de um grupo de teóricos críticos desse campo, os quais, exigiam que fossem realizadas avaliações mais amplas dos programas e, que envolvessem, o maior número possível de variáveis para proceder a avaliação de um determinado programa educacional (Cf. TALMAGE, 1982. Op. Cit. DEPRESBITERIS, 1997).

É uma abordagem avaliativa que surgiu impulsionada pelos programas inovadores, oriundos das Ciências Políticas e da Sociologia, tendo em vista a busca e o alcance de procedimentos sociais igualitários. No quadro síntese a seguir, TALMAGE retrata bem as quatro abordagens metodológicas de avaliação de programas que foram construídas conforme o posicionamento de alguns teóricos da temática, classificando-os como experimentalistas, ecléticos, descritivos e analisadores de custo-benefício.

QUATRO ABORDAGENS METODOLÓGICAS DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS

	Experimentalistas	Ecléticos	Descritivos	Analísadores de custo-benefício
	Cook e Campbell (1979) Riecken e Bonuch (1974) Rivlin e Jimpane (1975)	Bryk (1978) Cronbach e associados (1980) R.S. Weiss e Rein (1972)	Parlett e Hamilton (1977) Patton (1980) Stake (1975)	Haller (1975) Levin (1975) Thompson (1980)
Base Filosófica	Positivista	Modificar o positivismo para o pragmatismo	Fenomenológica	Lógica/analítica
Base Disciplinar	Psicológica	Psicologia, Sociologia, Ciência Política	Sociologia, Antropologia	Economia/Contabilidade
Focos da Metodologia	Identificar relações causais	Ampliação da investigação para relações causais com processos e dados contextuais	Descrever programa de forma organizada a partir da perspectiva dos participantes	Julgamento do valor do programa em termos de custos/benefícios
Metodologia	Designs experimentais e quase-experimentais	Designs quase-experimentais, estudos de caso, descrições	Estudos de caso, observação participante, etnografia	Análises de custos/benefícios
Variáveis	Predeterminadas	Predeterminadas e emergentes	Emergentes em curso na avaliação	Predeterminadas
Grupo de Comparação ou de controle	Sim	Quase impossível	Não é necessário	Sim
Papel dos participantes na avaliação	Nenhum	Nenhum para interação	Vários (participantes podem reagir às observações)	Nenhum
Papel do avaliador	Independente do programa	Cooperativo	Interativo	Independente do programa
Pressões políticas (internas e externas)	Controladas em designs ou ignoradas	Acomodadas	Descritiva	Ignoradas
Foco do relatório de avaliação	Propiciar a decisão de continuar ou não continuar	Interpretar e recomendar melhorias nos programas	Representação holística do programa em processo	Propiciar julgamento

(FONTE: TALMAGE, 1982. Op. Cit. DEPRESBITERIS, 1997: 21-22).

Influenciada pelo referencial teórico de TALMAGE (1982), DEPRESBITERIS (1997) analisa com bastante propriedade essas quatro abordagens e destaca algumas diferenças substanciais entre elas. Considero-as de fundamental importância para situar o quadro de referência que utilizo, principalmente quando destaco a abordagem metodológica dos descritivos, por concordar com essa concepção, trazendo-me uma maior clareza sobre a questão da avaliação do programa de estágio abordado:

- Na base filosófica da avaliação de programas, *“os experimentalistas baseiam-se em idéias positivistas, ou seja, de relação causa e efeito (...) os ecléticos baseiam-se numa filosofia pragmática (...) os descritivos rejeitam as premissas positivistas e o pragmatismo dos ecléticos e defendem uma filosofia fenomenológica que se baseia numa linha humanística ao invés de comportamental, mais qualitativa que quantitativa, mais universalista que particularista (...) os analisadores de custo-benefício baseiam-se no utilitarismo (...)”* (DEPRESBITERIS, 1997:22 – grifo nosso).
- Quanto ao foco da metodologia e variáveis, essa mesma autora prossegue salientando que *“a principal preocupação dos experimentalistas é a identificação de relações causais e, para isso, baseiam-se em delineamentos experimentais e quase experimentais (...). Os ecléticos não rejeitam os delineamentos experimentais, mas também acham importante analisar o processo e o contexto dos programas educacionais (...). Os descritivos defendem o emprego de estudo de caso e observação participante com descrições do programa no contexto e através do testemunho dos participantes. As variáveis não são pré-selecionadas, mas emergem no processo de descrever a operação do programa no contexto naturalístico. Os analisadores de custo-benefício baseiam-se em abordagens experimentalistas para fundamentar suas análises voltadas para aspectos econômicos dos programas”* (Idem, p. 22-23 – grifo nosso).
- Na questão da relação avaliador e avaliado, as diferenças substanciais são as seguintes: para os *experimentalistas* e para os *analisadores de custo-benefício* o papel dos avaliados não é ativo, são apenas respondentes. O avaliador por sua vez tem um papel independente do programa. Já para os *ecléticos*, a relação é de cooperação, enquanto

para os *descritivos* a relação é necessariamente interativa e os avaliados são chamados a participar, inclusive reagindo a determinadas observações (Cf. DEPRESBITERIS, 1997).

A literatura contemporânea apresenta uma série de *modelos de avaliação de programas alinhados a abordagem metodológica descritiva*, dentre eles (e respeitadas, também, as suas diferenças substanciais), destaca-se aqueles que vislumbram um fazer em direção à abordagem qualitativa, e é, em primeira instância, a que nos interessa nesse momento de avaliação da influência do Projeto Coletivo de Estágio na formação interdisciplinar dos alunos egressos:

- STAKE foi quem, inicialmente, propôs um modelo racional de avaliação, considerando-a como “*um processo de descrever programas educacionais, através de investigação formal*” (DEPRESBITERIS, 1997: 24-25). Mais tarde propôs um outro modelo, o da avaliação responsiva, “*que se orienta mais em direção às atividades de um programa educacional do que para suas intenções*” (idem, p.29). Neste último, a avaliação de um determinado programa deixa por um lado o pólo formal experimentalista e, por um outro, destaca o informal, com a possibilidade da abertura para o conflito. Ressalta a importância em se ouvir as pessoas envolvidas no programa avaliado, há um deslocamento do enfoque positivista em direção ao fenomenológico.
- SCRIVEN foi outro teórico da avaliação de programas que, segundo DEPRESBITERIS (1997:31), alterou seu modelo quando “*teve que avaliar um projeto e sentiu dificuldades em separar os fins dos efeitos secundários. Ele concluiu que, evidentemente, a avaliação dos fins é importante, mas não reflete tudo*”. Nesse modelo, a abordagem quantitativa é importante, mas à luz da vertente qualitativa.
- STUFFLEBEAM dá ênfase “*ao processo de julgamento e de tomada de decisão (...)*” (DEPRESBITERIS, 1997:32) que por sua vez está muito alinhado ao trabalho dos administradores, procurando obter as informações úteis para orientar às tomadas de decisões nas fases de um determinado projeto.
- PARLETT e HAMILTON “*propuseram a avaliação iluminativa cujo objetivo é estudar intensamente o programa educacional inovador, tal qual como este funciona:*

como é influenciado pelas diversas situações nas quais é aplicado; quais são suas operações, vantagens e dificuldades, na opinião dos seus principais interessados; quais as condições que mais afetam as tarefas intelectuais e a experiência acadêmica dos alunos” (DEPRESBITERIS, 1997:34). O interessante desse modelo é a idéia de movimento do sistema de ensino ou programa inovador, pois, “(...) *um sistema de ensino quando adotado sofre modificações quase sempre muito importantes*” (idem, p.35).

- SAUL apresenta o modelo da Avaliação Emancipatória, o qual “*caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la*” SAUL (2000:61). Embasada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, essa autora busca, através da avaliação de programas, iluminar o caminho da transformação. Pela pedagogia da emancipação, o próprio pesquisador, engajado politicamente com seus pesquisados, sela compromisso, tendo em vista a transformação do programa. A exemplo de PARLETT e HAMILTON (1997), SAUL (2000) percorre em sua pesquisa os três momentos da avaliação: a descrição da realidade, a crítica e a criação coletiva.

A avaliação do Projeto Coletivo de Estágio (de metodologia interdisciplinar)⁴ visa a verificação e a incorporação de seus princípios a partir da ótica dos egressos, e centrou atenção no enfoque do paradigma da avaliação iluminativa de PARLETT e HAMILTON (1997), bem como no de avaliação emancipatória de SAUL (2000), principalmente, seguindo as três fases desse último paradigma: descrição da realidade⁵, análise crítica⁶ e construção coletiva⁷.

Minha opção por esse referencial se justifica pela própria natureza da educação como trabalho não-material na formação de professores – um processo que resulta em produção de idéias, valores, atitudes, aspirações (de natureza subjetiva) e que não podem ser avaliados num programa com os mesmos instrumentais ou métodos próprios de outras áreas de

4 Faz-se necessário esclarecer que a avaliação ora desenvolvida centrou mais atenção na primeira concepção de interdisciplinaridade (conforme veremos adiante no Capítulo II), ou seja, a interdisciplinaridade a partir da filosofia do sujeito do conhecimento, uma vez que essa é a concepção que aparece mais freqüentemente na fundamentação e na operacionalização do Projeto Coletivo de Estágio na formação.

5 Ver capítulo III.

6 Ver Capítulo IV.

7 Conforme a Síntese Orientadora.

conhecimento. Por outro lado, não é uma avaliação estática com determinado número de variáveis *a priori*. Os seus agentes são chamados a participar, como é o caso do programa de estágio avaliado (a partir da visão dos egressos) que continua formando novos professores. O referido programa está em movimento e a correção de rumos só pode ocorrer se os seus atores, principalmente, aqueles que dão continuidade às suas ações, selarem compromisso com a transformação dele. Este compromisso foi assumido pelos docentes do grupo de apoio conforme veremos mais adiante no item 5 ao aceitarem participar da análise dos dados fornecidos e a construir juntamente comigo a síntese orientadora para iluminar as tomadas de decisões para o futuro do projeto.

3- O problema da pesquisa e suas questões norteadoras

Qual o problema a ser compreendido? Sabe-se que a formulação de um determinado problema não é tarefa fácil, é uma etapa de suma importância, tanto no planejamento da pesquisa quanto na sua condução. Assim, busco definir o problema de forma clara e sucinta, num esforço de apreender da forma mais objetiva possível os elementos que procuro verificar nesta pesquisa.

A incursão neste trabalho fundamentou-se no pensamento de PÁDUA, que diz:

“(...) toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador” (1996:30).

É conhecida a necessidade de *transformação do contexto escolar*, para melhor, uma vez que inúmeras pesquisas realizadas nesta área têm revelado a ineficiência da escola: o fracasso escolar, evidenciado nos altos índices de reprovação e evasão (hoje, contrapostos com “promoção automática” e outros artifícios dos planos governamentais); o descaso para com a profissionalização docente; a “escassez” de recursos para investimentos; a construção de um currículo fragmentado, pragmático, além de tantos outros problemas que, inter-relacionados repercutem em um ensino-aprendizagem tido como de má qualidade.

Sem a ingenuidade de esperar do Projeto Coletivo de Estágio mais do que ele poderia oferecer na formação e dos próprios limites impostos no campo de atuação desses egressos, minha expectativa inicial era que, com a experiência do trabalho interdisciplinar assumido nele, eles, agora no campo de atuação docente (apesar de serem a minoria em relação ao número total de professores), estivessem integrados, ou melhor, engajados em algum tipo de projeto que enfatizasse aspectos ou princípios da interdisciplinaridade nas escolas.

O que se esperava em termos de apreensão dos princípios interdisciplinares pelos egressos (hoje professores da rede pública)? Esperava-se que os professores, como mediadores, frente aos alunos e à construção do currículo escolar, tivessem novas posturas frente ao processo educacional, tais como: uma visão dinâmica da construção do conhecimento integral do ser humano; compreendessem a necessidade de o ser humano ter uma visão ampla de um determinado objeto de análise, uma postura de leitura crítica da realidade presente; tivessem uma visão alargada de conhecimento, enquanto tática de emancipação do sujeito individual e social, uma vez que a cada dia que passa temos que lidar com uma infinidade de informações em tempo limite – e que para isso temos que ter quadros de referência; participassem de projetos coletivos escolares emancipatórios, nos quais se privilegiassem ações voltadas para a ética, a cidadania, a estética, enfim, a multiculturalidade, enquanto temas transversais nucleares na construção dos diversos saberes necessários na vida cotidiana escolar dos alunos e professores; tivessem a abertura em direção a tentativas de diálogos “orquestrados” rumo a temáticas ou objetivos comuns; buscassem parceria com outros especialistas em direção a determinadas temáticas cotidianas; admitissem a possibilidade de se lidar com a dúvida, a incerteza; e acima de tudo, demonstrassem a vontade de transformar para melhor a nossa realidade cotidiana, enfrentando discriminações e preconceitos enraizados em nossas instituições educacionais. Desta forma, enquanto educadores – começamos pela escola, por ser nosso espaço de atuação (sem desconsiderar o contexto social no qual ela está inserida), como lugar de construção de saberes para a emancipação dos sujeitos, e não o espaço do saber como instrumento de poder para a dominação social.

Assim, esta pesquisa buscou explicitar *se os princípios interdisciplinares elevados através do desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio dos cursos de licenciatura da UNEMAT, Campus de Cáceres, foram incorporados, estavam ou não sendo disseminados*

pelos seus alunos egressos/professores para as escolas da rede pública. Através da análise dos relatos orais dos egressos/professores das escolas de ensino fundamental e médio, expressos no questionário e na entrevista, buscou-se saber a respeito da expansão dos princípios interdisciplinares nessas escolas, intensidade, níveis de abrangência, pessoas envolvidas, rupturas ou não diante de situações-problema do cotidiano escolar. Se não estão sendo disseminados, o porquê? Quais os principais obstáculos? Quais as principais contradições quanto aos princípios interdisciplinares recebidos durante a formação e participação no Projeto Coletivo de Estágio e a prática desses egressos agora como professores da rede pública? O fazer interdisciplinar aparece nos projetos político-pedagógicos dessas escolas onde atuam os egressos? Qual o nível de adesão deles nos projetos interdisciplinares das escolas? A adesão é espontânea e compromissada ou simplesmente para “não ficar fora do processo” em virtude dos PCN’s?

É bom esclarecer, desde já, que esta pesquisa não pode oferecer mais do que ela mesma pode dar – pois padece de uma certa limitação: trabalhei com o pensamento de egressos/professores dispersos em escolas e municípios diversificados, o que dificultou uma observação mais constante sobre a prática pedagógica deles, de maneira que centrei mais esforços em colher seus depoimentos para análise, tanto os recuperados pela memória sobre a formação, quanto os das suas práticas pedagógicas hoje.

A Universidade, enquanto formadora de professores, precisa também acompanhar o desenvolvimento de seus alunos egressos no seu campo de trabalho. Esse acompanhamento e registro do desempenho deles se constituem a partir duma visão praxiológica, qual seja: o pensar, o fazer e o refazer, ambos inter-relacionados, o que resultará, certamente, numa transformação do contexto da formação.

Quanto à aplicabilidade deste estudo, entendo que traz benefícios teórico-metodológicos para a área *de formação de professores, interdisciplinaridade, e avaliação de programas ou projetos*, uma vez que busca soluções concretas para os problemas da formação fragmentada nos cursos de licenciatura, especialmente os da Universidade do Estado de Mato Grosso.

É mister esclarecer, que os princípios interdisciplinares disseminados na formação dos egressos não teve sua aplicação total⁸, uma vez que esses ainda não alcançaram todos os níveis do desenvolvimento curricular, como já apontava outro estudo que empreendi:

“(...) a proposta interdisciplinar abrange apenas professores e alunos da Disciplina Prática de Ensino (sob a forma de estágio supervisionado), mas tem por objetivo a partir da práxis desenvolvida pelo Grupo Interdisciplinar, disseminar esse fazer para as demais disciplinas dos cursos envolvidos” (MILANESI, 2000:5).

4- Os objetivos da pesquisa

Quanto aos objetivos da pesquisa, busco em parceria com os interlocutores atingir criteriosamente os abaixo elencados:

- O geral - concentrou-se em *avaliar a incorporação e disseminação dos princípios interdisciplinares elevados no Projeto Coletivo de Estágio dos cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, a partir da visão dos egressos/professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio da região geoeeducacional de Cáceres.*
- Como delineamento do objetivo geral foram perseguidos os seguintes objetivos específicos:
 - *Descrever a origem e os princípios interdisciplinares desenvolvidos na construção do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar da UNEMAT do Campus de Cáceres;*
 - *Identificar os principais avanços obtidos e as contradições quanto à disseminação dos princípios interdisciplinares pelos professores, egressos da UNEMAT que atuam nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio da região geoeeducacional de Cáceres;*
 - *Identificar os projetos de iniciativas interdisciplinares existentes nas escolas da rede pública e o grau de envolvimento dos egressos/professores, segundo depoimento dos atores;*

⁸ É de esclarecer aqui também que essa afirmação não desconsidera algumas poucas parcerias entre docentes de outras disciplinas nos cursos envolvidos pelo Projeto Interdisciplinar de Estágio.

- *Descrever as principais dificuldades encontradas pelos egressos/professores quanto à disseminação do fazer interdisciplinar em suas práticas pedagógicas e, finalmente;*
- *Elaborar uma síntese orientadora com a participação do grupo de apoio⁹ (composto pelos professores orientadores do estágio na UNEMAT) para auxiliar as tomadas de decisões quanto ao futuro do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar na formação de novos professores.*

5- A condução da investigação de modo a responder as questões propostas no problema

Alguns aspectos foram previstos no desenvolvimento dessa pesquisa, no entanto, nada foi estático, a constituição do caminho metodológico para se avaliar o Projeto Coletivo de Estágio se deu de maneira efetiva durante a viagem, até pela natureza do objeto de estudo; uma vez que trabalhei com o pensamento dos egressos, e também informando os professores que coordenam o referido projeto na UNEMAT ora em desenvolvimento, tendo em vista sua transformação.

5.1- O estudo de caso

Esta pesquisa de abordagem *qualitativa* constituiu-se a partir do desenvolvimento de um *estudo de caso complexo*, numa perspectiva dinâmica de construção do conhecimento. Buscou-se uma síntese do pensamento dos professores das escolas da rede pública, egressos da UNEMAT - Campus de Cáceres (no cruzamento com outras informações escolares), professores estes habilitados nos *princípios da interdisciplinaridade* e atuantes nas escolas de ensino fundamental e médio da região geoe educacional de Cáceres. São professores formados nos cursos de habilitação em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras, História, Geografia e Matemática – participantes do Projeto Coletivo de Estágio – o qual propõe uma abordagem interdisciplinar na operacionalização das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

⁹ O Grupo de Apoio foi constituído a partir da aceitação do convite feito aos membros da equipe de docentes presentes no 1º encontro realizado na Casa de Projetos da UNEMAT no dia 26/12/2002.

Fundamento o objeto de pesquisa com base no pensamento de ANDRÉ, a qual salienta que:

“O ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular” (1984:52).

Nesta avaliação do Projeto Coletivo de Estágio a partir da ótica dos egressos, procuro levantar os elementos que explicitam a disseminação do fazer interdisciplinar nas escolas em que esses atuam, bem como, identificar as suas limitações, suas confluências, seus confrontos e suas contradições. Então, busco levantar os elementos explicativos para a verificação quanto à eficácia ou não do projeto de formação docente ora em pauta, na visão dos atores.

A pesquisa se constituiu de duas partes: a primeira, a *da revisão bibliográfica da temática interdisciplinar*¹⁰ (a qual, ocorreu em todos os momentos da pesquisa), e a segunda, a *de campo, com o levantamento de dados documentais e relatos*. Os dados documentais se referem ao Projeto Coletivo de Estágio aprovado nos anos de 1995, 1998 e 2002, aos relatórios semestrais dos docentes na formação, e também aos quadros de pessoal docente das escolas públicas para identificação do ingresso dos alunos-egressos nelas como professores. Os relatos tratam dos depoimentos dos egressos sobre seu cotidiano escolar recuperados pela memória do vivido; além de outras informações referentes aos projetos de natureza interdisciplinar das escolas – fornecidas pelos coordenadores pedagógicos das mesmas.

Na segunda parte¹¹ da pesquisa, caminhei de acordo com as seguintes etapas:

1ª Etapa: Inicialmente, fiz uma descrição e o levantamento dos princípios interdisciplinares assumidos no Projeto Coletivo de Estágio e nos relatórios semestrais que tratavam da finalidade e do desenvolvimento do projeto de formação. É certo que não se considerava apenas o *locus* da formação como espaço materializador destes princípios, (Cf. BOURDIEU, 2001) há todo um *capital cultural* proveniente de uma vida pregressa dos alunos ao frequentarem os cursos de licenciatura. Mas, enquanto princípios que foram explicitados e

10 Por ser a abordagem nuclear no desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio no contexto da formação.

11 Esta parte constitui-se o núcleo de nossa pesquisa uma vez que visa identificar os egressos da UNEMAT que passaram pelo Projeto Coletivo de Estágio e, a partir da visão desses, avaliar a influência da interdisciplinaridade em seu cotidiano (agora enquanto professores) como possibilidade de se efetivar um ensino de melhor qualidade.

perseguidos no Projeto Coletivo de Estágio durante a formação, eu esperava que estes fossem incorporados em maior ou menor intensidade.

2ª Etapa: Nesta, fiz um levantamento de dados (através de questionário e entrevista) dos princípios interdisciplinares que aparecem nos discursos¹² dos egressos. Esse levantamento procura mostrar se os aludidos princípios do projeto de formação foram ou não incorporados; se estão ou não sendo disseminados para as escolas onde atuam. Procura mostrar ainda seus avanços, suas dificuldades, suas contradições, os projetos interdisciplinares existentes nas escolas em que atuam, o grau de envolvimento desses egressos; e, finalmente, apresenta o nível de desenvolvimento da interdisciplinaridade nessas escolas.

É preciso também explicitar que durante a caminhada tive que ouvir os depoimentos dos coordenadores pedagógicos das escolas nas quais atuam os egressos (Cf. questionário em anexo). Foi uma forma que encontrei para identificar nos projetos de natureza interdisciplinar existentes nesses espaços de atuação, a presença e participação dos egressos. Levantei tanto aqueles projetos formais (descritos nos Projetos Político-pedagógicos das escolas), como aqueles informais (realizados em pequenas parcerias e não explicitados formalmente).

3ª Etapa: Fiz o cruzamento dos elementos levantados na 1ª etapa com os da 2ª, podendo perceber a influência que houve. A partir daí, descrevo: *os avanços: aqueles princípios interdisciplinares do projeto de formação que julgo que foram incorporados e que estão sendo levados adiante na sua prática enquanto professores; as dificuldades: aquelas encontradas pelos professores egressos da UNEMAT que procuram disseminar o fazer interdisciplinar junto às escolas; as contradições: aquelas que aparecem nos discursos e que são incompatíveis, dizem ter incorporado os princípios interdisciplinares da formação, mas na realidade não conseguem disseminá-los na sua prática, ou nem estão tentando.* E, em síntese, procuro juntamente com os professores da equipe iluminar a continuidade do Projeto Coletivo de Estágio na formação de novos professores, apontando inclusive as suas contradições para que sejam superadas.

12 Esses discursos fazem alusão à prática dos egressos - hoje professores das escolas da rede pública da região geoeeducacional de Cáceres-MT.

5.2- O recorte temporal e espacial da pesquisa e os interlocutores

Quanto ao recorte temporal e o campo da pesquisa - tratou-se daqueles professores egressos dos cursos de licenciaturas da UNEMAT – Campus de Cáceres, habilitados no período de 1998 a 1999, e que estão atuando nas escolas de ensino fundamental e médio da região geoeeducacional de *Cáceres*, abrangendo escolas públicas de 11 (onze) municípios: Cáceres, Curvelândia, Lambari D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Mirassol D'Oeste, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Reserva do Cabaçal, Porto Esperidião e Glória D'Oeste.

Este recorte temporal se justifica por entender que os egressos desse período tenham recebido uma orientação já num melhor nível de elaboração teórico-metodológica da literatura interdisciplinar por parte dos professores coordenadores do projeto de formação; outrossim, essas turmas já foram orientadas com base num projeto interdisciplinar que acabara de ser reformulado.

O recorte espacial partiu do critério que utilizo aqui na delimitação da região geoeeducacional. Apesar da conotação geográfica, trata-se muito mais de demanda, ou seja, uma região composta por municípios circunvizinhos de Cáceres (um dos 10 campi da UNEMAT) – e que por serem próximos, permitiram a saída dos alunos-egressos quando freqüentaram os cursos de licenciatura na modalidade regular – local onde se desenvolveu para eles e continua desenvolvendo para os novos alunos o Projeto Coletivo de Estágio. Outro aspecto levado em consideração é pela disposição geográfica dos municípios que a compõem, sendo cidades bem concentradas e que assentam um grande percentual de professores egressos da UNEMAT no campo do trabalho docente.

Na definição dos interlocutores da pesquisa, trilhei de acordo com as seguintes fases:

a) Na primeira, levantei o número total de habilitados no período do estudo junto à DAAC - Divisão de Apoio Acadêmico da UNEMAT, discriminando os egressos licenciados de acordo com os seis cursos envolvidos no Projeto Coletivo de Estágio. Foram egressos nesse período 256 alunos dos seis cursos envolvidos no Projeto ora avaliado, conforme veremos no capítulo III.

b) Na segunda, realizei o levantamento¹³ do número de ingressos como professores nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da região geoeeducacional de Cáceres. Esse levantamento ocorreu junto às SMEC's (Secretarias Municipais de Educação e Cultura) nos municípios que encamparam a política estadual de municipalização do ensino, e nas Escolas-Pólo e SMEC's quando da Gestão Compartilhada entre Estado e Município.

Constatei que ingressaram 126 (49,2%) como professores nas escolas públicas da região estudada, distribuídos em 57 escolas, conforme veremos também no capítulo III. No entanto, faz-se necessário esclarecer que esse percentual de assentamento no campo de trabalho é mais elevado, em virtude do número de egressos lotados em cargos de coordenação pedagógica e administrativa nos sistemas municipais (buscava-se perceber a inserção deles diretamente nas escolas, especificamente em sala de aula), além dos assentados na rede privada de ensino que, em virtude da minha opção ideológica (por entender que a educação é um direito de todos, independentemente da sua condição financeira e só a escola pública pode garantir isso), não foram contemplados.

c) Na terceira fase – já identificados os que ingressaram como professores nas escolas da rede pública e o percentual ter se mostrado altamente concentrado em apenas três municípios: Cáceres, Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos, com 106 (84,12% dos ingressantes) e distribuídos em 42 escolas (73,68%) - uma representação significativa do ponto de vista da pesquisa, passei então a dialogar utilizando os instrumentos da pesquisa com todos os egressos/professores pertencentes a esses municípios. Inicialmente, visitei todos os coordenadores pedagógicos dessas escolas, explicitando os objetivos da pesquisa e, em seguida, com os egressos/professores, os quais foram contatados através de carta-convite a responderem um questionário inicial e, posteriormente, a participarem da entrevista. Do número total de licenciados no período de estudo e que ingressaram nas escolas da rede pública desses três municípios, dialoguei com todos aqueles que se dispuseram, devolvendo o questionário inicial respondido, dando o aceite, e também de acordo com os critérios de seleção que assumi, quais sejam: como tem passado pela experiência do Projeto Coletivo de Estágio na formação, egressos de seis cursos de licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, então, a partir da devolução do questionário, adotei como critério

13 O referido levantamento foi realizado a partir dos quadros de pessoal docente 2002 das escolas.

básico para se chegar ao total de interlocutores, que todos os cursos tivessem representantes. Assim, passei a obter as informações necessárias a respeito da incorporação dos princípios interdisciplinares disseminados pelo projeto de formação, em suas nuances com o assentamento desses profissionais no campo de trabalho.

Enquanto instrumento de pesquisa, utilizei o *questionário* e a *entrevista* (ambos em anexo) para apreender os elementos explicativos do *cotidiano escolar* revelados através dos relatos (escritos e orais) desses docentes, a disseminação ou não dos princípios interdisciplinares visados na formação e materializados por intermédio do Projeto Coletivo de Estágio.

O *questionário* foi empregado enquanto técnica auxiliar, uma vez que serviu para levantar dados iniciais de forma otimizada, e ajudou a introduzir-me no universo de ação dos pesquisados, tendo em vista as entrevistas. Por outro lado, fez com que os pesquisados se expressassem com mais comodidade e de forma reservada.

Foi necessário também que se aplicasse um outro questionário aos coordenadores pedagógicos das escolas em que atuam os egressos/professores pesquisados, para cruzamento de informações, tendo sempre em vista a maior validade possível da pesquisa.

A *entrevista* foi utilizada como instrumento seqüencial ao questionário, abrangendo uma amostragem correspondente a 30% dos egressos que ingressaram nas escolas da rede pública como professores na região geoe educacional de Cáceres. No entanto, foram entrevistados somente os egressos dos três municípios mais concentrados. Vale lembrar que previ mais 5% como margem de segurança para suprir possíveis imprevistos e alguma desistência. Concordo com o pensamento de BOGDAN & BIKLEN, os quais salientam sobre a importância das entrevistas numa pesquisa de abordagem qualitativa, e apresentam ainda as formas que podem ser utilizadas:

“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (1994:134).

Em meu caso específico, trabalhei com a primeira forma abordada, pois entrevistei pessoas de formações diversificadas e que atuam também em locais diferentes. Assim, a *entrevista (bem como, o questionário)* foi utilizada como recurso dominante na recolha dos dados, em virtude das distâncias geográficas entre os locais em que foram realizadas e a impossibilidade de maior tempo de estadia no *lócus* de trabalho dos pesquisados.

A entrevista propiciou o levantamento dos *relatos orais* de forma mais natural possível, na qual busquei a construção de um “clima” de simpatia com os interlocutores. Para a apreensão mais fidedigna possível dos relatos, utilizei o gravador como instrumento técnico. Logo após a entrevista individualizada, fiz a transcrição dos depoimentos na sua forma original para categorização e análise posterior, juntamente com o grupo de apoio.

Ao trabalhar com os relatos dos egressos, busquei saber da possibilidade de *disseminação em rede* ou não de projetos de natureza interdisciplinar nas escolas. Chamo de *disseminação em rede*, o disseminar dos *princípios interdisciplinares* através de projetos, parcerias, estabelecimento de diálogos entre professores, o “contagiar” outros a partir da prática interdisciplinar, visando à formação integral do ser humano a partir dos saberes escolares.

De acordo com o pensamento de BOGDAN & BIKLEN, existem muitos tipos de estudos qualitativos. Esta coleta de dados de campo se deu simultaneamente em múltiplos locais e com sujeitos diversificados. Desta forma, empreguei como método de pesquisa a *indução analítica*, conforme esses autores salientam:

“O método de indução analítica é utilizado quando algum problema ou questão específica se transforma no foco da pesquisa. Procede-se à recolha e análise dos dados a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno” (BOGDAN & BIKLEN, 1994:99).

Após um período prolongado de diálogo com os professores pesquisados, com os coordenadores pedagógicos e da interlocução também com os teóricos da temática, realizei a análise do material selecionado com a participação do grupo de apoio. Assim, desenvolvi uma análise minuciosa, procurando entender os avanços e as dificuldades enfrentadas por esses docentes, egressos da UNEMAT. Com base nas *categorias empíricas* que foram levantadas

junto aos professores pesquisados, aos coordenadores pedagógicos e aos referenciais teóricos, construí as *categorias analíticas*, as quais se constituíram nesta tese.

Na análise dos dados optei por trabalhar com *categorias*, por concordar com o pensamento de GOMES in MINAYO, o qual faz a seguinte conceituação:

“A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações” (1993:70).

A opção por trabalhar com categorias na análise de conteúdo¹⁴ dos depoimentos dos egressos não foi tarefa fácil, pois implicou em idas e vindas da teoria ao material de análise e vice-versa, processo para o qual não encontrei fórmula mágica, mas sim um trabalho de lapidação, construído por mim em parceria com os meus interlocutores.

Buscando expressar um melhor esclarecimento do que entendo por categorias, uma vez que trabalhei com a abordagem qualitativa, com questões semi-abertas e abertas e, com a construção de categorias a *posteriori*, apóio-me nos fundamentos teóricos de ROSENTHAL & STRAKS (1960:1), os quais salientam que elas servem como ponto de apoio para o processo cognoscitivo, não são estáticas, uma vez que *“(...) surge no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento à atividade cognoscitiva do homem”* (tradução nossa). É, portanto, um processo que surge da atividade concreta e prossegue ao abstrato em busca da compreensão das leis gerais de funcionamento da natureza e do próprio homem. No entanto, faz-se necessário esclarecer que nem todos os conceitos (por exemplo, aqueles mais simples) se transformam em categorias, conforme prosseguem esses mesmos autores:

“O nome de categorias deve reservar-se para os conceitos fundamentais, que refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade, assim como os nexos e relações entre os objetos” (idem: 7) (tradução nossa).

Outro passo importantíssimo e necessário na consolidação de uma avaliação crítica, orientadora e democrática para o Projeto Coletivo de Estágio tratou-se da necessidade da formação do grupo de apoio: composto pelos Professores da UNEMAT pertencentes ao projeto ora avaliado, com a finalidade de participar das discussões sobre os dados levantados

¹⁴Tratamos abertamente esses depoimentos extraindo deles o conteúdo principal.

(referentes à visão dos egressos sobre o projeto), tendo em vista a síntese orientadora para o futuro do referido projeto na formação de novos docentes. O núcleo do trabalho foi definido por mim no projeto de pesquisa, no entanto, era convergente com a proposição do grupo de apoio uma vez que, ouvir os egressos era um dos objetivos traçados por eles no Projeto Coletivo de Estágio. Assim, inicialmente, contatei com a Coordenadora do Projeto, e que gentilmente agendou nosso primeiro encontro em 26 de dezembro de 2002, ocasião em que apresentei minha proposta de pesquisa e que incluía a participação deles – e prontamente a aceitaram. Após esse primeiro encontro, tivemos mais quatro sessões de estudo no decorrer do ano de 2003, culminando a última em 26 de novembro com a proposição dos pressupostos fundamentais da síntese orientadora.

Para avaliar a influência do Projeto Coletivo de Estágio a partir da visão dos egressos, desde o processo de recolhimento dos dados até a síntese, trilhei por três grandes e decisivos momentos, que serão explicitados no capítulo III – o da descrição da realidade, no IV – o da análise crítica e, no último – o da elaboração de uma síntese orientadora para tomada de decisões quanto ao futuro do Projeto Coletivo de Estágio.

5.2.1- Primeiro momento: Descrição da realidade

Para caracterizar o Projeto Coletivo de Estágio, quatro aspectos foram contemplados: 1º) origem e objetivos; 2º) corpo docente; 3º) corpo discente/egressos¹⁵ e; 4º) egressos/professores das escolas da rede pública da região geoeeducacional de Cáceres.

Os procedimentos em relação à caracterização desses aspectos serão indicados a seguir:

1º) A origem, justificativa e objetivos foram resgatados através de consulta aos seguintes documentos:

- Pesquisa e Interdisciplinaridade: um Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, 1995;

15 Para o registro dos dados quantitativos em relação aos egressos e seu ingresso no campo de trabalho, montei um banco de dados com a utilização do Software SPSS for Windows.

- Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, 1998 (que reformula o de 1995);

- Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, 2002 (que reformula o de 1998);

2º) As informações sobre o corpo docente envolvido no Projeto, período de permanência e substituições – foram levantadas através de consulta aos relatórios semestrais dos professores de estágio, uma vez que a maioria dos Departamentos envolvidos não respondeu ao pedido de tais informações, talvez por padecer desses registros (exceto Geografia e Matemática);

3º) As informações sobre o corpo discente/egressos da UNEMAT/Campus de Cáceres foram colhidas através de consulta aos registros da Divisão de Apoio Acadêmico e;

4º) As informações sobre o ingresso dos alunos/egressos/UNEMAT nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública da região geoe educacional de Cáceres como professores foram levantadas através do quadro de pessoal docente das Secretarias Municipais de Educação e Cultura e das escolas-pólo dos municípios da região estudada. Localizados nas suas respectivas escolas de atuação, passei a colher suas opiniões sobre as nuances da formação que receberam com a prática destes no cotidiano escolar.

5.2.2- Segundo momento: a crítica da realidade

Este momento caracterizou-se pela tomada de consciência sobre o Projeto Coletivo de Estágio na formação: explicitação dos seus avanços, suas contradições e as possibilidades de operacionalização na prática.

A crítica da realidade envolveu 02 (dois) procedimentos na opinião dos alunos/egressos/professores da rede pública e, levada ao conhecimento para análise do grupo de apoio composto pelos professores que estão levando o projeto adiante. Passamos a descrição dos referidos procedimentos:

a) procedimentos definidos com os alunos/egressos/professores da rede pública:

Inicialmente, fiz a aplicação de um questionário com questões abertas, numa tentativa de exploração da compreensão que os egressos têm do interdisciplinar, bem como o sentimento deles em relação ao projeto que foi desenvolvido durante sua formação acadêmica.

Posteriormente, desenvolvi entrevistas individualizadas também com questões abertas a uma amostragem de 30% dos que devolveram o questionário. Minha opção por entrevistas individualizadas se deu uma vez que os egressos/professores hoje atuam em escolas e municípios diversificados.

Os dados provenientes do questionário e das entrevistas individualizadas foram agregados em um relatório de pesquisa, o qual passou a ser objeto de discussão e análise com o grupo de apoio.

A organização dos dados foi realizada tendo em vista os seguintes aspectos:

- Audição e transcrição das fitas cassete gravadas nas entrevistas;
- Compilação¹⁶ das respostas comuns provenientes dos questionários devolvidos e das entrevistas individualizadas e;

Categorização emergente dos relatos e depoimentos sobre os sentimentos dos egressos/professores a respeito do Projeto Coletivo de Estágio desenvolvido na formação e os espaços de possibilidades que vislumbram em sua prática.

b) Procedimentos definidos com os professores do grupo de apoio:

Na medida em que ia levantando os dados junto aos egressos, no período de 26/12/2002 a 26/11/03, tive a oportunidade de realizar cinco encontros com os professores do grupo de apoio. As atividades desses, por sua vez, foram orientadas por núcleos básicos surgidos a partir das categorias essenciais, oriundas da visão que os egressos têm a respeito do impacto do projeto na formação deles.

16 Na compilação do banco de dados (qualitativos) utilizei como recurso o Microsoft Access, uma vez que me permitiu aproximar os discursos similares num mesmo campo visual para facilitar a análise.

Tendo em vista a transformação do Projeto Coletivo de Estágio, as questões básicas colocadas nos encontros foram norteadas em torno:

- Dos objetivos e da justificativa do Projeto Coletivo de Estágio;
- Da percepção que os egressos/professores têm a respeito do Projeto Coletivo de Estágio: seus aspectos positivos e negativos e;
- Do comprometimento social da Universidade para com o acompanhamento do desenvolvimento dos seus egressos no seu campo de atuação: suas dificuldades, suas necessidades, seus avanços etc.

5.2.3- Terceiro momento: síntese orientadora

Esse momento envolveu mais estreitamento entre as minhas ações e as do grupo de apoio por ocasião do 5º encontro realizado no dia 26/11/03, gerando propostas alternativas para a transformação do Projeto Coletivo de Estágio. Essas propostas foram oriundas das seguintes atividades e relatórios:

- Sessões de estudo e;
- Reuniões para análise dos relatórios de pesquisa elaborados no 2º momento.

CAPÍTULO II

A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONCEPÇÃO DE ALGUNS AUTORES

A questão da interdisciplinaridade não é nova. Desde a antiguidade clássica esta prática vem sendo perseguida, apesar de ser um neologismo. Parece-nos que em determinados períodos ela surge com mais ênfase, acenando para a necessidade do desenvolvimento da ciência com consciência, talvez até um corretivo democrático aplicado dentro de cada período aos cientistas no seu “quefazer”, possibilitando-lhes um fazer científico pensado a partir da existência humana no mundo. A temática ganhou importância e tratamento epistemológico, sobretudo, a partir da Segunda Guerra mundial, tendo GUSDORF como um dos pioneiros. No Brasil, vários são os estudiosos da temática, destacamos dentre eles os que sobre ela têm se debruçado em suas pesquisas e, com uma interlocução mais aproximada com nosso objeto de estudo: JAPIASSU (1976), FAZENDA (1995) (1996), ZOBÓLI (1992), FERREIRA (1996), GARCIA (2000), JANTESCH & BIANCHETTI - Orgs. (2000), e FRIGOTTO (2000).

Ao longo de sua construção, aparecem pelo menos duas formas distintas de concepção da interdisciplinaridade, não necessariamente excludentes, mas complementares. Uma está mais centrada na *filosofia do sujeito do conhecimento* - aquele que por sua vontade busca a integração dos conhecimentos necessários para a compreensão da existência humana no mundo como um todo, numa visão um tanto holística da realidade, tendo em vista a busca de uma certa ordem no progresso científico. Outra, *para além da filosofia do sujeito*, com um enfoque mais centrado no objeto de conhecimento, sem negar sua estreita relação com o sujeito, com ênfase na historicidade, tem como categoria central a *totalidade do conhecimento* num determinado objeto de pesquisa, entendida enquanto a síntese de múltiplas determinações. Não deve, no entanto, ser confundida com conhecimento generalista.

1- A interdisciplinaridade a partir do sujeito do conhecimento

A interdisciplinaridade no Brasil tem sua gênese marcada no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, tendo JAPIASSU (1976)¹⁷ como o primeiro teórico a tratá-la enquanto objeto epistemológico. Esse autor busca alguns elementos conceituais e metodológicos “*para uma tomada de consciência sobre o lugar real da posição e do tratamento dos principais problemas epistemológicos colocados pelas ciências humanas, do ponto de vista de suas relações interdisciplinares*”. Segundo ele, é uma tentativa no sentido de integração de conhecimentos para a “*formulação de uma interpretação global da existência humana*” (p.29).

É, seguindo o pensamento de GUSDORF, que ele aponta o estatuto positivista de ciência como o núcleo gerador de uma pretensa “*patologia do saber*”. De acordo com esse estatuto, na busca de objetividade, numa determinada pesquisa, o cientista fragmenta o real, passando a ser uma inteligência esfacelada, colocando os cientistas diante de uma “*alienação científica*”. Em contraposição a essa pretensa patologia, esse autor salienta que “*o interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber*” (p.31).

Naquele momento incipiente de construção da interdisciplinaridade, JAPIASSU já nos alertava também sobre os perigos do interdisciplinar converter-se em moda, ser usado como uma panacéia capaz de resolver todos os problemas no âmbito das ciências humanas. Salienta que o interdisciplinar se apresenta sob a forma de um tríplice protesto:

“a) contra um saber fragmentado (...); b) contra um divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada (...) e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta (...); c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ‘idéias recebidas’ ou impostas” (p. 43).

Para evitar o modismo ou um possível desvio, ele sugere que as pesquisas interdisciplinares se conjuguem numa dupla inserção: de um lado, enquanto teorização, reflexão, o conhecimento propriamente dito; e, de outro, a necessidade da ação. Neste sentido, teoria e prática não se dicotomizam, conjugam-se:

17 É Fazenda (1996) quem nos faz tal afirmativa e salienta sobre a ausência de conhecimento da literatura estrangeira referente à temática até então.

“(...) Se, de um lado, devemos comparar e congregar os conhecimentos, do outro, é preciso não esquecer que o conhecimento e a ação, longe de se excluírem, se conjugam” (p.45).

A ciência nesse sentido é múltipla pela pluralidade de seus objetos e métodos. Agora, a *unidade do saber* é um processo que se dá a partir do sujeito do conhecimento, conforme o autor argumenta: *“a ciência é, pelo menos teoricamente, uma pelo sujeito que a concebe e a produz” (p.45).*

A unidade do saber é buscada desde a Antigüidade. Do mundo grego até à Idade Média provém a unidade do saber a partir do cosmos, e de um Deus criador e protetor deste. Mais tarde, tal consciência mítica é superada por uma outra, agora, a racional. Conforme o pensamento de JAPIASSU, talvez aí tenha surgido o primeiro problema para a unidade do saber: a cisão entre sujeito e objeto, *“o saber racional, ao invés de ser uma representação do vivido, impõe a objetivação do real e separa o cognoscente do conhecido” (p.45).* Mas, o cosmos continuava como o limite, o ponto máximo da unidade do ser.

Para esse autor, foram os mestres gregos, mais especificamente os sofistas, os primeiros a buscarem uma pedagogia unitária, ou o ensino a partir de uma cultura geral:

“Concretamente, consistia no ensino da gramática, da dialética e da retórica (trivium), bem como da aritmética, da geometria, da música e da astronomia (quadrivium)” (p.46-47).

Para JAPIASSU, apesar de ser um saber enciclopédico, a *enkúklios Paidéia* não se reduzia a isto, buscava também a formação e o desabrochar de uma personalidade integral, pois as disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas das outras, elas tinham em vista uma articulação que objetivava levar o sujeito a uma compreensão integral da sua realidade existencial.

É com o advento da Idade Moderna a partir da Renascença e das Grandes Descobertas, que a unidade do saber tida há milênios sofre um processo de desintegração (unidade questionada por alguns teóricos da outra concepção que veremos adiante). De uma concepção de mundo geocêntrica, passa-se a outra, agora heliocêntrica. O cientista passa a empregar um processo acelerado de fragmentação do saber, tendo o século XIX, sobretudo a partir de Augusto Comte, como o ápice desse processo, assim como escreve JAPIASSU:

“Todavia, o século XIX veio colocar um fim a essas esperanças de unidade, sobretudo com o surgimento das especializações, verdadeiras cancerizações epistemológicas” (p. 48).

É de se levar em conta aqui também, que o processo de industrialização encontrava-se em pleno vigor de desenvolvimento, e o trabalho fragmentado é utilizado enquanto tática de aumento de produção e diminuição de custos, somado a outras questões de poder, ou seja, saber a parte e nunca o todo para esconder o lucro da produtividade.

Em nome da racionalidade e da objetividade, a especialização do saber em forma de disciplinas ganha cada vez mais “status” científico. Argumenta-se em sua defesa na busca de uma pretensa verdade que seja objetiva, o que exige do pesquisador um certo distanciamento do objeto investigado, para não “contaminá-lo”. Por outro lado, a crítica que se estabelece é que se trata da perda da unidade do saber, da dimensão de um todo em determinado empreendimento, seja de pesquisa ou de ensino, o que leva alguns teóricos ao exagero de afirmarem que o processo de formação fragmentado leva a formação de “imbecis especializados”. Se, por um lado, demonstram um conhecimento profundo, por outro, tornam-se ignorantes pela rigidez das barreiras impostas por suas respectivas disciplinas de especialidades em relação às demais.

A interdisciplinaridade parece que vem fazer um corretivo à forma desordenada e crescente das especializações. É através do que JAPIASSU chama de “concertação”, entre especialistas ao fazer avançar os esforços no sentido de *“superar o estatuto de rigidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam”* (p.52). Neste sentido, a interdisciplinaridade só pode ocorrer se houver desprendimento de cada especialista em flexibilizar as fronteiras de sua disciplina em vista a uma “concertação”, o que leva esse autor a afirmar que

“(…) a unidade das ciências do homem seria muito mais um estado de espírito e uma orientação da vontade do que algo que se afirma no nível dos conhecimentos já adquiridos” (p.65-66).

Se a especialização monodisciplinar fragmenta o objeto, o real, e o apresenta de forma objetiva, é bem verdade também que o interdisciplinar se apresenta como *“o esforço de reconstituição da unidade do objeto que a fragmentação dos métodos inevitavelmente*

pulveriza” (p.67). Ao reconstituir a unidade do saber, a síntese apresenta-se como o ponto culminante desse processo, uma vez que:

“(...) esses contatos integrativos apresentam a grande vantagem de fornecer um conhecimento não somente mais completo e mais rico do objeto da pesquisa, no nível teórico, mas também de situar este objeto no contexto de uma ‘pesquisa orientada’, visando a dar resposta a problemas de ordem prática” (p. 71).

Nesse sentido, a metodologia do interdisciplinar é um processo integrativo que vai desde a

“(...) simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos-chaves, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados, da organização da pesquisa e do ensino que daí resultam” (p.71).

Para evitar mal entendidos, JAPIASSU a exemplo de outros especialistas no assunto¹⁸, e com base no pensamento de E. JANTSCH, já se apressava em definir com precisão o que entendia por interdisciplinaridade a partir de uma concepção gradual, o que o levou também à definição dos conceitos vizinhos como: disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade:

- Disciplinaridade: entendida enquanto *“exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias”* (p.72);

- Multidisciplinaridade: vista como a *“gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas”* (p. 73). Os objetivos são múltiplos, não há cooperação entre as disciplinas;

- Pluridisciplinaridade: pensada na *“justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas”* (p.73). Há cooperação entre as disciplinas, mas sem coordenação;

- Interdisciplinaridade: concebida como a *“axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas, e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de*

18 Como é o caso de G. Michaud (na França), H. Heckhausen (na Alemanha), Jean Piaget (na Suíça), e E. Jantsch (na Austrália).

finalidade” (p.74). Com a coordenação das disciplinas a partir do nível superior, ou finalidade do empreendimento e;

- Transdisciplinaridade: enquanto a “*coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral*” (p.74).

Quanto ao *conceito de interdisciplinaridade* trata-se de um neologismo. Mas o critério de definição parece ser o que JAPIASSU chama de *gradual*, ou seja, um conceito não apenas teórico, mas que vai à prática individual e coletiva dos pesquisadores, “*o que pretendemos dizer é que há uma passagem gradual do multi e do pluridisciplinar ao interdisciplinar propriamente dito*” (p.85), o que o leva a afirmar que o princípio de distinção é sempre o mesmo, ou seja:

“(...) *a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa*” (p. 74).

Se o conceito é uma construção gradual a partir das pesquisas orientadas, por outro lado, o desenvolvimento de um determinado empreendimento interdisciplinar urge por certas exigências, como: a competência de cada especialista em sua área de formação; o reconhecimento do especialista quanto aos limites de sua disciplina; a polarização do trabalho em função de resolver determinado problema social ou institucional e; a superação de etapas seqüenciais de integração.

O esforço dos especialistas em favor da unidade, segundo JAPIASSU, é uma exigência da própria natureza de nosso conhecimento, “*o conhecimento humano é sintético e global antes de ser analítico e especializado*” (idem, p.113). Portanto, longe de se negar a especialização, ele a eleva, mas uma especialização aberta, consciente dos seus limites frente à complexidade da natureza dos problemas sociais, econômicos, e culturais a serem enfrentados pelos especialistas em concertação, ou melhor, pelos sujeitos do conhecimento.

Já em relação à metodologia de um determinado empreendimento interdisciplinar, JAPIASSU a apresenta em cinco etapas de construção, a saber:

- A constituição de uma equipe de trabalho seja em forma de grupo de estudo ou de pesquisa, de preferência uma equipe institucionalizada;

- O estabelecimento de conceitos-chave num empreendimento comum a várias disciplinas;
- O estabelecimento da problemática da pesquisa;
- A repartição das tarefas entre os especialistas do empreendimento interdisciplinar e;
- A colocação em comum pelos especialistas dos resultados alcançados.

Seguindo o pensamento desse autor, em FAZENDA (1996), identifiquei a *interdisciplinaridade enquanto uma ação volitiva*, uma *questão de atitude dos interessados* em desenvolvê-la. O querer “orquestrar” ações entre especialistas, não apenas numa visão de integração, mas numa interação, o próprio nível interdisciplinar num projeto coletivo é exemplo dessa construção. Esse movimento exige dos pesquisadores das diversas disciplinas um certo desprendimento, até mesmo um certo anonimato em favor do interdisciplinar.

Em relação ao conceito, essa autora em sua obra *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, parece incorporar a mesma acepção de JAPIASSU, mas ao mesmo tempo alerta-nos sobre a variação que existe a respeito do mesmo quanto ao próprio nome, o conteúdo semântico e à própria forma de atuação de cada grupo de investigadores. Desta forma conclui que

“A interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1996: 40).

Neste ínterim, a *parceria* é categoria mestra para FAZENDA (1995), parceria entre sujeitos do conhecimento, o que implica uma mudança de atitude tanto no nível individual quanto no coletivo. De que atitude essa autora nos fala?

“Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (p. 13-14).

Por outro lado, FAZENDA (1996) já nos alertava que nem sempre o espírito interdisciplinar é bem compreendido, pois às vezes há a integração de diversos especialistas num dado empreendimento como práticas vazias, sem discutir os problemas da realidade.

É de se notar também em FAZENDA (1995), assim como em JAPIASSU (1976), que não se pretende eliminar as disciplinas com o avanço do interdisciplinar, conforme essa autora:

“Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva onde exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores e pesquisas-satélites, em que cada um possa ter seu pensar individual e solitário” (p.18).

Quanto ao valor e a aplicabilidade¹⁹ da interdisciplinaridade desde a década de 70, já fora estabelecido seu papel com base nas seguintes pressuposições:

- Como meio de conseguir uma melhor *formação geral*, uma aproximação entre o vivido e o estudado por parte dos alunos, em que a verdade de cada disciplina é substituída pela verdade do homem enquanto ser no mundo;
- Como meio de atingir uma *formação profissional*, em virtude da própria transformação ou mudança rápida dos tipos de empregos existentes;
- Como incentivo à *formação de pesquisadores e pesquisas* superando a dicotomia pesquisa teórica x pesquisa prática, uma unidade em que se dá no nível da práxis, uma retomada em termos de síntese;
- Como condição para uma *educação permanente*, ou atualizar-se constantemente;
- Como superação da dicotomia *ensino pesquisa*;
- Como *forma de compreender e modificar o mundo*, saber que o mundo é múltiplo e não uno, o que implica uma concepção alargada de conhecimento para transformá-lo para melhor;

19 Para maiores esclarecimentos (Cf. FAZENDA 1996, op.cit. p. 42-49).

- *Integração como necessidade à interdisciplinaridade*, enquanto etapa primeira, mas que deve ser superada com o aprofundamento do trabalho entre parceiros para se chegar no nível de interação.

Já em relação à efetivação da *interdisciplinaridade*, essa mesma autora salienta sobre a necessidade de *superação dos seus vários obstáculos* para que haja reais possibilidades de avanço. São obstáculos *epistemológicos e institucionais*, como a *forte disciplinarização* presente nas instituições de ensino; obstáculos *psicossociológicos e culturais* como o apego ao “porto seguro” da formação especializada; obstáculos *metodológicos* como a dificuldade em partilhar falas, experiências de ensino com parceiros de outras áreas; obstáculos quanto à *formação*, ou o apego à linearidade da formação com distanciamento entre quem ensina e quem aprende e os obstáculos *materiais* como a ausência da criação de espaços físicos adequados ao tempo de encontro entre os especialistas.

No exercício da interdisciplinaridade vários contornos ela tem tomado nos últimos anos – com base nas múltiplas experiências que estão a caminho, especialmente aquelas orientadas a partir do trabalho de Ivani Fazenda à frente do GEPI, na Pós-Graduação da PUC/SP – Programa de Supervisão e Currículo.

São várias experiências de áreas diversificadas que vêm ganhando contornos desde 1986, chegando em 2000 com 13 Teses e 39 Dissertações²⁰ produzidas. Uma vasta produção, na qual, cada pesquisador tem procurado entender o desvelamento da interdisciplinaridade a partir de sua própria metáfora interior²¹.

Dentre essas várias metáforas, encontramos algumas muito próximas da que estamos tentando vislumbrar e, sobre elas, é que centramos nossa atenção em especial: ZOBÓLI (1992), FERREIRA (1996) e, GARCIA (2000).

Com ZOBÓLI (1992) em sua Dissertação de Mestrado: *Um Projeto de Integração à Luz da Interdisciplinaridade*, encontramos um fazer interdisciplinar *enquanto categoria de*

20 Conforme, KACHAR, Vitória. In: FAZENDA, Ivani C. A . Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

21 Uma introspecção por parte do pesquisador que desvela sua marca registrada: a partir da procura de sua metáfora pessoal .O pesquisador é colocado a comunicar-se consigo mesmo, na busca de entender em totalidade sua função no mundo e a das outras pessoas que com ele existem.

ação e com todas as dificuldades inerentes a quem se propõe inovar, principalmente quando se tem uma formação numa linha tradicionalista, como a que foi explicitada por essa autora.

Num primeiro momento, essa autora revê seu próprio caminho e, ao fazê-lo, ela opta em favor do trabalho coletivo interdisciplinar através do estudo do “Projeto de Integração de quinta até oitava série” de uma escola privada em São Paulo. Esse projeto (a exemplo do Projeto Coletivo de Estágio que ora avaliamos na UNEMAT) busca uma saída alternativa para o ensino tradicionalista – via integração de conteúdos, ao tentar levar o aluno a *“sair do papel de simples espectador envolvendo-o numa ação crítica e construtiva do conhecimento...”* (ZOBÓLI, 1992:4).

Em outro momento, ao observar o desenvolvimento de um projeto de integração curricular, desvela-lhe o caráter de incompletude do próprio Homem enquanto um ser inacabado. É re-visitando algumas obras do educador Paulo Freire²² que essa autora salienta-nos sobre a necessidade de uma reflexão com base na finalidade da educação, especialmente à luz da integração, por ser ela, conforme o pensamento de FREIRE (1983), *“uma busca realizada por um sujeito, ser capaz de agir e refletir, sujeito e não objeto da educação”*.

Educar nesse sentido é conscientizar, é o homem refletir sobre o meio em que vive. Assim, os conteúdos e os métodos de ensino à luz da integração devem permitir que o homem se torne capaz de transformar o meio em que vive, estabelecendo comunicação com outros, como um ser que faz cultura:

“Essa nova percepção de mundo conduz o indivíduo à vida política, não só com propósitos partidários, mas como um ser da ‘polis’ para participar do processo decisório na sociedade” (ZOBÓLI, 1992:17).

Assim era o objetivo a ser atingido naquele projeto de integração investigado por essa autora *“levar o aluno de uma situação de espectador para um papel de agente participativo e transformador da sociedade, através do desenvolvimento do seu espírito crítico”* (p. 29).

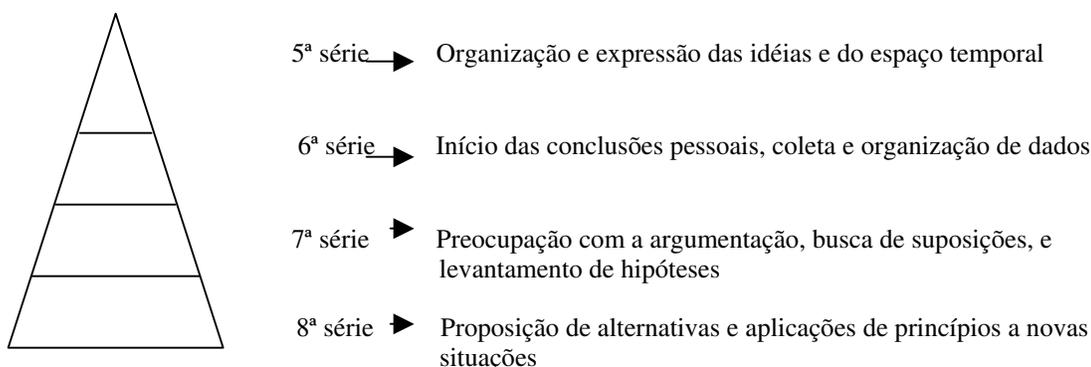
22 FREIRE, Paulo. Conscientização (trad. Kátia de Melo e Silva). São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. FREIRE, Paulo. Educação e Mudança (Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.

A primeira forma encontrada naquele projeto foi a integração curricular via conteúdos das diversas disciplinas, tendo o ensino da História como a linha mestra de todos os conteúdos das demais disciplinas.

No entanto, vê-se o que ocorre com a maioria dos projetos que tentam a integração curricular por via dos conteúdos – quando se tem uma visão fechada de interdisciplinaridade, própria da formação tradicionalista. Nessa visão, espera-se que todos os conteúdos se esgotem e, quando isso não ocorre a partir do tema nuclear (aqui no caso o da linha histórica), há um sentimento de limitação, o que levou a pesquisadora a concluir “*que a interdisciplinaridade, então proposta, por conteúdos, constituía-se numa visão de interdisciplinaridade como justaposição de conteúdos, de uma multidisciplinaridade*” (p.32), etapa primeira da interdisciplinaridade.

Quando se tem essa visão reducionista de interdisciplinaridade, há muitas dificuldades para a integração, como tem ocorrido no projeto avaliado por essa autora, “*cada professor com conhecimento específico de sua área, não tinha idéias de como integrá-la num todo para evitar o esfacelamento do saber*” (p. 32).

Ao sentir a limitação da integração via conteúdos, aquele grupo de docentes passou então a vislumbrar uma nova forma de integração, agora, a partir de uma pirâmide de objetivos a serem alcançados:



Fonte: Cf. ZOBÓLI, 1992.

Essa mudança na forma de integração passou a ser vista numa situação em que:

“Não havia mais necessidade de um ‘mapeamento’ dos conteúdos mas, sim, de desenvolver noções e atividades básicas em cada disciplina que se completam e facilitam o entendimento do todo. Em Matemática, começaram a trabalhar com atividades que auxiliam o desenvolvimento do raciocínio lógico, que é fundamental em todas as áreas do conhecimento. Em Geografia, trabalharam conceitos da evolução humana, tão necessária a compreensão da História. Em Ciências, a observação, o levantamento de hipóteses, a experimentação, atividades essenciais à argumentação científica. Em Português a expressão criativa, a coerência, a argumentação, fundamentais a todas as áreas de ensino” (p.36).

Nessas duas formas de integração vividas pelos docentes naquele projeto salientado pela autora, o que se encontra como necessidade básica a ser vista pela instituição que visa a integração curricular, seja via conteúdos, seja via objetivos educacionais? Desvela-se a necessidade dela e, dos próprios docentes, investirem sempre na formação continuada, como naquela instituição escolar em que *“perceberam que era importante investir em uma sólida formação do corpo docente para que o projeto continuasse e obtivesse sucesso”* (p. 37), o que nem sempre é perseguido como fundamental em muitas instituições que propõem ações integradas entre profissionais.

Quais os maiores problemas vividos naquele projeto? A falta de identidade e de apropriação dele pelo coletivo de professores – uma vez que foi implantado a partir de um grupo idealizador e com pouca participação coletiva, o que, certamente, implicou no problema da pesquisa:

“A questão aqui que se coloca é a seguinte: Quais as pesquisas individuais desenvolvidas pelos professores daquela instituição. Haviam? Se sim, nessa minha investigação não foram evidenciadas” (p. 52).

Em sua Tese de Doutorado, intitulada: Interdisciplinaridade como Poíesis, FERREIRA (1996) possibilitou-nos a compreensão e construção de um novo conceito de educação interdisciplinar ao refletir

“fenomenologicamente sobre o sentido originário da educação, o sentido da educação no seio de uma cultura dominada e as possibilidades da mesma em tornar-se uma educação voltada para a libertação daqueles que estão sendo impropriedade e da cultura que se mostra inautêntica” (p.11)

Ao resgatar as principais características da proposição interdisciplinar, busca os *modos de ser*, próprio da atitude interdisciplinar e seus possíveis desdobramentos. A

interdisciplinaridade enquanto poíesis, que não se ensina, nem se aprende, vive-se (Cf. FAZENDA, 1996), mas um “viver no sentido de poíesis: de ‘ato de poder e de fazer’, de ‘construir, habitar e pensar’, de ‘ver com novos olhos o já visto’...” (FERREIRA, 1996:55).

Isso implica em o sujeito apropriar-se do seu modo de ser, da sua subjetividade, da sua cultura, enfim, viver em propriedade, o que não é possível viver essa autenticidade por um indivíduo isoladamente – há o reclame natural pela parceria.

Nesse sentido, essa autora não nega a importância da objetividade da proposta cartesiana de fazer ciência, no entanto, (como os demais estudiosos da fenomenologia), não aceita que a subjetividade seja relegada a segundo plano.

“Na escola, hoje, começam a conviver objetividade e subjetividade. Busca-se um novo rigor, em que a objetividade empresta a seriedade, a ordem, e a subjetividade, a emoção, a poesia, a poíesis... . É preciso, como diz Ricoeur, sustentar-se em dois pilares não polares (subjetividade e objetividade), porque não se antagonizam, mas se interagem, se intersubjetivam” (p. 89).

A interdisciplinaridade tem por intenção superar as dicotomias existentes: Pedagogia/Epistemologia, teoria/prática, objetividade/subjetividade, enfim, ela pode ser compreendida dentre as diversas perspectivas como

“um processo que compreende o envolvimento e o engajamento dos educadores num projeto educativo, enviando esforços numa mesma direção, tendo em vista um mesmo objetivo; esse processo exige que haja integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, com vistas à superação da fragmentação do ensino, à formação integral dos educandos, a fim de que possam ser-com-os-outros no mundo em propriedade” (p. 93).

No entanto, na intenção de superar as dicotomias, a implementação de projetos interdisciplinares em educação têm deixado os educadores atônitos por esses projetos trazerem o cunho da insegurança. Mas, para essa autora, isso é perfeitamente aceitável ou, pelo menos, deveria:

“... essa insegurança faz parte do novo paradigma emergente do conhecimento, quando o paradigma mecanicista surgiu, com Descartes, o grande sinal da época era a dúvida. Mas Descartes não sucumbia a ela... propôs que os homens em vez de sofrê-la deveriam exercê-la, a fim de exauri-la (p. 95).

Então, conforme prossegue ela, a insegurança é normal no momento atual de construção da interdisciplinaridade,

“porque estamos em fase de construção, passando por uma transição: de um lado temos um passado do qual discordamos e desejamos alterar, (mas que, embora passado, ainda sobrevive em nossas escolas, na visão de muitos cientistas e nos resquícios que existem em nós mesmos) e, de outro, temos um futuro que idealizamos, mas que está por fazer. Entre os dois, o presente, de cujas decisões depende a realização de nossas utopias...” (p. 95).

Avançar no sentido da interdisciplinaridade, na visão dessa autora, é possível a partir da conjugação entre ensino e pesquisa ou ação e pesquisa; portanto, *“é impossível pesquisar em educação sem ação; como, também, não se pode agir interdisciplinarmente sem pesquisar”* (p. 100).

Teorizar em ação não é um processo dado por excelência, é processo árduo, mas, como pode, então, alguém pesquisar sua própria ação sem sentir-se envolvido? Questiona-nos com muita propriedade essa autora. Convirjo com a proposição dela, porque *“não há pesquisa na concepção interdisciplinar que possa dispensar o entusiasmo, a vida, a emoção, uma certa dose de vibração, enfim!”* (p. 100).

Por um outro lado, aprendi com essa autora que a instauração do trabalho interdisciplinar, tendo em vista a busca da totalidade, urge a construção de uma identidade pessoal e coletiva dos participantes num dado empreendimento, sempre com um olhar atento para seu próprio cotidiano. É no cotidiano que se constitui *“um sujeito portador de uma atitude comprometida em todas as suas afirmações e negações”* (p. 103), pois, para sair da condição de agente de uma cultura dominada é preciso apropriar-se da própria existência, porque *“nossa vida desdobra-se, pois, no seio de uma cultura dominada e pretendemos, através da educação, criar possibilidades de libertação. Dialeticamente, é no interior dessa cultura, da qual faz parte a Educação, que devem emergir as possibilidades de se chegar ao ser autenticamente”* (p. 186).

Com GARCIA (2000), outro membro do GEPI, em sua Tese de Doutorado: Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo – ao reconstruir o conceito de interdisciplinaridade, aprendi que é preciso que todos aqueles dedicados à integração curricular a compreendam, relacionando-a a temporalidade. É de uma nova temporalidade que esse autor nos fala: não fica apenas na limitação do tempo cronologicamente, ou o tempo de Cronos, mas que vai além, à busca de Kairos, um tempo de “maturação”.

Para esse autor, “é importante considerar que as possibilidades de transformação implicadas pela interdisciplinaridade não constituem, uma condição crítica, no sentido de serem obrigatórias, mas no sentido de ‘criarem’ ‘oportunidades’. Assim, as transformações promovidas da interdisciplinaridade envolvem tempo. Mas esse tempo não é tanto um tempo cronológico, quanto um período de ‘maturação’, criticamente necessário para que as mudanças sejam processadas, reconhecidas, legitimadas e conhecidas” (p.71)

Há muitas interpretações para o sentido de Cronos, no entanto, o mais profundo é aquele que trata o tempo a partir da perspectiva do presente, passado e futuro, “*ele representa o previsível, o controlável, o governável*” (p. 102). Assim, conforme prossegue esse autor, essas “*noções de ‘limitação’ e ‘delimitação’ apresentam uma relação estreita com a noção de tempo cronológico*” (p. 102).

Essa é a perspectiva que, a meu ver, se encontra a maioria dos empreendimentos interdisciplinares ao tentar a integração curricular no seio do paradigma mecanicista de ciência, com forte fragmentação (institucional e de conhecimento) em que as ações e inter-relações “devem” se dar dentro de um determinado tempo. Fora disso, parece haver um sentimento de vazio: “*na escola, Cronos garante a divisão dos tempos-atividades, que é a divisão também dos tempos-conhecimentos*” (p. 107).

No entanto, esse autor, ao reconstruir o conceito de interdisciplinaridade, fala-nos de um outro tempo, que precisa ser percebido por nós em nossos empreendimentos, o de Kairos. Muito mais relacionado ao presente, mas não é um tempo linear, delimitado. Pode ser entendido como “*o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto... diríamos que Kairos revela o momento certo para a coisa certa... ele é o momento crítico para agir, a ocasião certa, a estação apropriada*” (p. 103).

Portanto, é com Kairos que o conhecimento avança, assim como a interdisciplinaridade, “*sobretudo pela incorporação do sentido de conhecimento ou movimento de conhecimento ‘apropriado’ e ‘oportuno’, que é ‘filho’ das circunstâncias do momento*” (p. 107).

Mas para que o tempo de Kairos seja bem aproveitado num sentido de “*Design*” curricular integrativo, o autor nos fala da necessidade de uma certa *arte intuitiva onde se exercita a sensibilidade*.

Ao tentar mostrar-nos como ocorre a reversão da ordem de Cronos por Kairos, aí talvez possamos ganhar um pouco mais de energia no sentido de saber tomar as decisões nos momentos “apropriados”, porque “*um processo pedagógico interdisciplinar não segue uma ‘lógica’ (ordem) de prescrição, representada por Cronos, mas uma compreensão de paradoxo, que procura enxergar possibilidades criativas, onde o tecido das circunstâncias parece já estar completamente determinado*” (p. 110).

2- A interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito – ênfase na totalidade do objeto e na sua relação com o sujeito.

Em Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito, encontramos nessa obra coletiva alguns autores que, a exemplo de JANTSCH e BIANCHETTI (2000) resgatam a importância da interdisciplinaridade e sua historicidade, tecem algumas críticas referentes à concepção desta pelos teóricos os quais, segundo eles, estão alinhados com a filosofia do sujeito. Conforme esses autores, a crítica que fazem caminha em direção a uma tentativa de “*superar o caráter a-histórico da filosofia do sujeito, presente na reflexão sobre interdisciplinaridade*” (p.11). Ao empregarem a concepção histórica no processo de construção da interdisciplinaridade, acreditam não haver “*espaço para univocidade, para o padrão, para a ordem, etc*” (p.14).

JANTSCH & BIANCHETTI criticam a aceção de interdisciplinaridade advinda do Congresso de Nice – França (1969) e de sua difusão hegemônica no Brasil através dos escritos de JAPIASSU e FAZENDA. Segundo esses autores,

“(...) as idéias predominantes do Congresso de Nice, e mais ainda na sua ampla difusão no Brasil, assumem pressupostos próprios de uma filosofia do sujeito que, nos parece, não estão suficientemente claros para a maioria dos que se ocupam da teoria e da prática da denominada interdisciplinaridade, o que os leva eventualmente a compreender a ciência de forma moralística” (p.15).

JANTSCH & BIANCHETTI elencam alguns pressupostos que acreditam serem próprios (e problemáticos) da filosofia do sujeito, a qual, segundo eles, secundariza o objeto

de conhecimento e torna assim o movimento pela interdisciplinaridade, que é histórico, em a-histórico. Segundo esses autores, a interdisciplinaridade com base na filosofia do sujeito apresenta pelo menos cinco pressupostos básicos que são problemáticos:

“[1] *A fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido, o que se supõe perigoso pelo fato de que o sujeito (pensante) - também se supõe - não consegue ser mais o ordenador do caos que é o mundo (também suposição), especialmente o mundo do saber;*

[2] *A fragmentação do conhecimento ou a especialização, em decorrência do exposto no item anterior, passa a ser assumido como uma ‘patologia’, ou pior ainda, como uma cancerização (...);*

[3] *A soma de sujeitos pensantes que, com base em sua vontade, decidem superar o conhecimento fragmentado é, pressupõe-se, a fórmula acertada;*

[4] *O sujeito coletivo é capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação (...);*

[5] *A produção do conhecimento estará garantida, uma vez satisfeita a exigência do trabalho em parceria, independente da forma histórica como se deu ou está se dando a produção da existência” (p.16).*

Segundo esses autores, não é correto denotar a fragmentação os “males” da ciência, ao fazê-lo não se considera que o progresso do conhecimento se deu de maneira acelerada a partir de determinado período histórico, e, pela disciplinarização.

Essa concepção de interdisciplinaridade a partir do objeto, de sua historicidade, não nega a importância e a própria história de construção da interdisciplinaridade a partir do sujeito, mas procura fazer uma crítica oferecendo-lhe “*uma adequada utilização da concepção histórica da realidade*”. Por outro lado, essa concepção não nega a importância da *parceria*, mas denota-lhe preocupações relacionadas a *quando e em que condições deve* acontecer. Outra questão central nessa concepção de interdisciplinaridade a partir de uma concepção histórico-dialética da realidade é a que

“(...) *pretende trazer uma ampla diversidade de contribuições para uma teoria/teorização do conceito de interdisciplinaridade, onde a categoria da totalidade recupere toda sua força e dimensão analítica*” (p.18).

JANTSCH & BIANCHETTI não negam a importância do sujeito do conhecimento, no entanto, dão ênfase ao objeto, pois nos dizem eles:

“*Reconhecemos o império da lógica do objeto na produção do conhecimento (...) (...) reconhecemos também que este objeto antes de se impor epistemologicamente é uma*

produção histórica”. (...) se vamos nos referir à produção do objeto, impõe-se a abordagem histórica; se vamos discutir a lógica do objeto em questão, impõe-se a abordagem imanentista” (p. 183).

Convergentes com o meu pensamento sugerem que a ênfase seja dada a ambos: nem só sujeito, nem só objeto, mas na relação sujeito objeto. Afinal, a interdisciplinaridade é exigência dos tempos contemporâneos: globalização, formação de mercados comuns etc., exigência de uma materialidade histórica.

“O interdisciplinar está se estabelecendo hoje, não porque os homens decidiram, mas sim pela pressão, pelas necessidades colocadas pela materialidade do momento histórico” (p. 198).

FRIGOTTO (2000), por sua vez, defende uma concepção de *interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Segundo ele, a interdisciplinaridade na educação só pode ser tratada no âmbito das ciências sociais. A educação é vista enquanto objeto da produção de conhecimento nas e pelas relações sociais.

Para esse autor, a interdisciplinaridade deve ser tratada enquanto *“uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)”*. E complementa afirmando que *“a interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamental no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (p.26).*

Segundo FRIGOTTO, o interdisciplinar na produção e socialização do conhecimento *“decorre da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (p.26).*

Os homens estabelecem relações sociais frente às suas necessidades que são múltiplas: biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética. Conforme o pensamento desse autor, são nas relações e práticas (em determinado tempo e espaço) que a produção e socialização do conhecimento encontra *“a sua efetiva materialidade histórica” (p.27).*

Assim, *“a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa na natureza intersubjetiva de sua apreensão”*. E prossegue argumentando que

“O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo (...) (...) se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isso não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas relações que o constituem” (p.27).

Em defesa de uma melhor compreensão da interdisciplinaridade, a exemplo de outros autores desta abordagem, elenca como categoria central desse empreendimento à *totalidade*: um determinado objeto estudado, apesar de sua limitação para a pesquisa, não perde suas múltiplas determinações, que inter-relacionadas recuperam a sua totalidade concreta²³.

Avançar no sentido de um trabalho interdisciplinar como necessidade para compreender a realidade concreta significa, segundo FRIGOTTO, romper com proposições metafísicas. Sugere que, ao trabalhar numa perspectiva de construção interdisciplinar, é indispensável o uso das categorias teóricas e os conceitos, ambos reconstruídos numa realidade concreta investigada.

Conforme o autor, o conhecimento do social tem um caráter unitário:

“(...) os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas etc” (p.29).

Agora, do ponto de vista da pesquisa, delimitamos uma destas dimensões, mas o fazemos sem “perder de vista que, para sua compreensão adequada, é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões” (p. 29).

Se, por um lado, a interdisciplinaridade na produção do conhecimento é vista enquanto necessária, por outro, em virtude do processo de produção da existência humana que é capitalista e carregado de interesses (os mais diversos de exploração do trabalho alheio, numa sociedade cindida em classes) a torna um problema que, para FRIGOTTO, se explicita em dois níveis:

23 Para explicar o conceito de totalidade concreta FRIGOTTO recorre a K. KOSIK (1978) em *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro: Paz e Terra. A totalidade, enquanto categoria, busca explicitar de um determinado objeto de pesquisa limitado suas múltiplas determinações e mediações históricas. Esse é um conceito que visa compreender a ação articulada do ser humano com o mundo em que vive para transformá-lo, e, por conseguinte, acaba também por transformar-se.

“(...) pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (p.31).

O processo de produção capitalista, assim como os demais²⁴, historicamente tem sido marcado pela alienação, dominação e desigualdade. *“Trata-se de uma sociedade dividida em classes sociais, que sob a igualdade legal e formal esconde os mecanismos que produzem a exclusão, alienação e desigualdade” (p.35).*

Aportando-se ao pensamento de MARX e ENGELS, FRIGOTTO salienta que os homens não apenas vendem sua força de trabalho aos capitalistas, mas também se alienam. Não apenas vendem a força de trabalho para a produção da vida material, mas também produzem *“sua consciência social, suas idéias e representações”*. E acrescenta ainda, que *“a classe que tem à disposição os meios de produção material controla concomitantemente os meios de produção intelectual (...)” (p.36)*. Desta forma, as idéias que prevalecem são as idéias dos dominantes, ou seja, dos capitalistas que detêm os meios de produção material e simbólico. Esses, por sua vez, alimentam um modo de pensar que fragmenta o real, trazendo inúmeros problemas, tanto no plano social, quanto no da natureza.

A interdisciplinaridade neste sentido, concebida a partir de uma acepção de realidade *“enquanto uma totalidade concreta (...) (...) também vem constrangida e limitada pelas relações sociais dominantes” (p. 40)*. Conforme FRIGOTTO, essas forças dominantes não só controlam os aparelhos de hegemonia como mídia, escola etc, como também controlam os recursos financeiros. Fato a ser contraposto a partir de uma crítica a esse processo de produção da existência, aliado à práxis na produção de alternativas frente à alienação e exclusão social.

Esse pensar referente à interdisciplinaridade a partir duma *totalidade concreta*, remete-nos pelo menos a pensar em dois aspectos (Cf. FRIGOTTO): a) o da necessidade em nossa práxis de fazermos um inventário crítico da matriz cultural e intelectual dominante em nossa sociedade e; b) o de enfrentarmos os desafios na prática da pesquisa e na ação pedagógica.

Quanto ao primeiro aspecto, trata-se de se explicitar que

24 Refere-se aos modos de produção: tribal, antigo, medieval e feudal.

“(...) a matriz cultural de que somos herdeiros explicita-se por um comportamento peculiar onde o colonizado se identifica com o colonizador. Perenizamos uma relação de submissão. No passado mais remoto, essa submissão dava-se com os colonizadores. Hoje, mediante a associação subordinada ao grande capital imperialista e dominante (...)” (p.43).

Nesse aspecto, os conflitos e a crise são escamoteados, não aparecem ou são amenizados. Já em relação ao segundo, FRIGOTTO, seguindo o pensamento de KONDER²⁵, nos diz que é na práxis que

“(...) podemos sem abandonar a radicalidade teórica e mesmo política, e sem concessões ao ecletismo, dialogar criticamente com análises que se fundem em outras concepções de realidade” (p. 45).

FREITAS (2000) também incorpora em sua acepção a categoria da totalidade de um dado objeto enquanto a síntese de múltiplas determinações. Entende a interdisciplinaridade *“como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo”* (p. 91).

Para esse autor, a exemplo de FRIGOTTO, a ausência na interdisciplinaridade das categorias e leis do materialismo dialético, apenas faz com que esta seja usada *“como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento”* (p. 91). Para ele,

“(...) tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivistas” (p. 91).

A interdisciplinaridade, segundo esse autor, só pode provocar resultados positivos se for concebida no contexto da teoria do conhecimento, pois do contrário, só levaria a propostas utópicas. Fora do contexto do *“materialismo dialético, a interdisciplinaridade perde seu poder revelador”* (p. 92). A busca da totalidade do conhecimento num determinado objeto assim, não se dá de forma a integrar partes em direção a um todo, mas a integração a partir de uma análise multilateral em um determinado objeto para que sua essência²⁶ seja revelada.

Sem desacreditar na interdisciplinaridade, FREITAS (2000) vê grandes dificuldades para o seu avanço, principalmente nas ciências sociais. São problemas que advêm da forma de produção da existência capitalista de nosso tempo, a qual, fragmenta o real tanto para

25 KONDER, Leandro. O que é Dialética. São Paulo: Brasiliense, 21. Ed., 1990.

26 Conforme FREITAS, o que há de constante e substancial no concreto-empírico – o universal, as leis que regulam o movimento contraditório do real para além das aparências.

aumentar a produtividade e o lucro, como, enquanto tática de domínio do conhecimento para se evitar a perda de hegemonia e de poder. Segundo o autor, podendo deduzir-se daí que “*a interdisciplinaridade somente poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do materialismo histórico-dialético*”. E prossegue afirmando que

“(...) a interdisciplinaridade não é mais do que a intenção de pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação (como propõe Kedrov 1981) na base do qual encontra-se o materialismo dialético, núcleo da filosofia marxista” (p. 109).

Diante das dificuldades impostas pelo momento presente, e na esperança por uma transição paradigmática societal, podemos inferir diante do quadro teórico exposto, por enquanto, que o avanço em direção a construção da metodologia interdisciplinar se dará dentro de um processo de ganhos parciais e gradativos, ou seja, o movimento simultâneo de ruptura e continuidade.

CAPÍTULO III

DESCRIÇÃO DA REALIDADE: o Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar no contexto da UNEMAT - *campus* de Cáceres

1- A Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Fundada em 1978 como (IESC) Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a Universidade oferecia inicialmente os cursos de licenciaturas em Letras, Estudos Sociais e Ciências para formar professores, e desta forma suprir a demanda das escolas de ensino fundamental e médio do Município de Cáceres e região. Assim, sua gênese é marcada com sua vocação explícita em formar docentes.

Acompanhando o próprio desenvolvimento e o progresso do Estado de Mato Grosso, em 15/12/93 pela Lei Complementar n. 30 da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso foi elevada à condição de Universidade, uma vez que a cada ano que passava, ia se expandindo com a criação de novos cursos e campi, espalhados por todo o Estado, com largo distanciamento geográfico entre ambos, em alguns casos chegando a 1200 (um mil e duzentos) quilômetros da sede que se encontra situada em Cáceres.

Alicerçada numa visão articulada entre *ensino, pesquisa e extensão*, a UNEMAT hoje desenvolve nos seus 10 (dez) campi, 73 (setenta e três) cursos de graduação²⁷: a) 36 (trinta e seis) na Modalidade Regular; b) 12 (doze) na Modalidade de Licenciaturas Plenas Parceladas, com formação em serviço – especificamente para professores da rede pública de Ensino Fundamental e Médio; c) 4 (quatro) em forma de Módulos Temáticos – também formação em serviço; d) 2 (dois) em Educação a Distância – também formação em serviço; f) 3 (três) do Programa de Formação de Professores da Comunidade Indígena; g) 3 (três) do Programa Institucional de Qualificação de Docentes; h) 1 (um) de Formação de Professores do MST e; i) 12 (doze) cursos de Turmas Especiais.

²⁷ Fonte: Anuário Estatístico da UNEMAT 2003: 24-25.

O Campus de Cáceres atualmente oferece no período diurno 5 (cinco) cursos de formação profissional, sendo, 4 (quatro) em nível de bacharelado: Direito, Ciências Contábeis, Agronomia e Enfermagem, e 1 (um) em Licenciatura Plena em Computação. No período noturno são oferecidos mais 6 (seis) cursos de Licenciatura Plena na modalidade regular: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia e História.

No Campus de Cáceres, a *formação docente* desenvolvida na *modalidade regular* – objeto desta investigação - destaca-se com maior demanda. Assim, no intuito de integrar as ações desenvolvidas nos cursos do *Campus* – a partir das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, houve a elaboração de um projeto intitulado: *Pesquisa e Interdisciplinaridade - Um Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT*, o qual foi reestruturado e o tratarei a seguir como Projeto Coletivo de Estágio, título que lhe foi atribuído desde sua reformulação em 1998.

A elaboração do referido projeto não foi fácil, tanto pela complexidade ao envolver seis cursos diferentes, como pela falta de experiência dos professores com a integração de suas ações. A equipe que o propôs contou inicialmente com a monitoria da prof^a. Ms. Lúcia Maria Gonçalves de Resende – UFMS/Dourados-MS – a qual ministrou um curso intitulado, *Estágio em Questão*, em abril de 1995.

2- O Projeto Coletivo de Estágio

2.1- Caracterização: origem, objetivos e princípios interdisciplinares desenvolvidos

Por aspiração de um grupo de professores da UNEMAT, e embasados nos dispositivos legais da Resolução N° 006/92 da FESMAT que normatiza os estágios, surgiu em 1995 o projeto ora avaliado, sob o título: *Pesquisa e Interdisciplinaridade – um Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT*. O grupo que elaborou o projeto inicial era composto por 9 (nove) professores da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado de diversas habilitações. No entanto, o referido projeto fora apresentado ao CONEPE pelo curso de Pedagogia²⁸, uma vez que era preciso que algum Departamento assumisse a responsabilidade pela sua implantação. O período previsto de

28 Conforme Tabela I, na qual, aparecem registrados apenas os nomes dos professores que integraram suas ações e as dos seus alunos estagiários.

execução do projeto era de dois anos: novembro de 1995 a novembro de 1997. Foi reformulado em 1997 e, conforme *Decisum* nº 051/97 – CONEPE – passou a ser um projeto com as características de permanente e em Regime de Dedicção Exclusiva para seus professores componentes (no *Campus* de Cáceres), integrando os docentes e os alunos da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado dos seis cursos ali presentes (Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Ciências Biológicas e História).

À frente do seu tempo, tem havido uma preocupação entre os docentes da equipe interdisciplinar que coordenava o projeto em redimensionar o estágio diante das novas demandas sociais, expressas na Constituição de 1988 e mais tarde, na LDB 9.394/96, as quais, segundo o Parecer 028-CNE, “*insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais de ensino*” (CNE/CP 028/2001: 5).

Assim, a gênese do projeto partiu da preocupação dos professores da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em inovar para atender as novas demandas sociais da formação docente, assim como mais tarde estabeleceu o Parecer CNE/CP - 09/2001, conforme salientado no Parecer CNE/CP 028/2001:5, o qual

“(...) ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas” (grifo nosso).

Essa inovação surgiu uma vez que os professores de alguns cursos²⁹ do *Campus* vinham desenvolvendo trabalhos isolados, com preocupação voltada apenas para as peculiaridades das áreas específicas de formação. A meu ver, um estágio um tanto contemplativo, de pouca inserção e comprometimento dos estagiários e professores coordenadores para com as escolas-campo. Logo em seguida, após as primeiras avaliações, o referido projeto passou a ser reformulado e institucionalizado, conforme se pode perceber pelo fragmento a seguir.

²⁹ A generalização aqui não vale, uma vez que alguns cursos (ainda que poucos) já realizavam o estágio propondo também a problematização da realidade da escola-campo, e a elaboração de projetos pedagógicos que contemplassem as necessidades evidenciadas. No entanto, eram ações isoladas.

“Em 1995 foi elaborado um projeto propondo uma ação interdisciplinar entre os cursos de licenciatura. O período de realização dessa proposta findou-se em 1997. Após um processo avaliativo, com a constatação da necessidade do seu prosseguimento, o projeto foi reestruturado. Essa reestruturação foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) em outubro de 1997, ressaltando-se os itens constantes dos pareceres dos colegiados dos cursos de licenciatura. Estipulou-se um prazo de seis meses para o atendimento das solicitações (...)” (Projeto Coletivo de Estágio – UNEMAT. Cáceres-MT, 1998:3).

Essa experiência de integração de um componente curricular, por um lado, inscreveu-se no movimento das propostas inovadoras, numa perspectiva de superação da mera repetição de modelos teórico-metodológicos ideologicamente consagrados no contexto educacional brasileiro (Cf Projeto Coletivo de Estágio, 1995). Por outro lado, apresentou uma preocupação numa renovação estrutural do Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura do Campus, uma vez que até então a Prática de Ensino se reduzia às atividades do Estágio no final do curso, nos dois últimos semestres da formação acadêmica. Essa prática era destoante da aspiração do grupo de docentes que propunha reformulá-lo e, também, destoante da orientação dada mais tarde no parecer CNE/CP 028/2001:9, o qual acresce mais 1/3 às 300 (trezentas) horas como tempo mínimo para o incremento da relação teoria prática, totalizando assim, 400 (quatrocentas) horas para a Prática de Ensino curricular e 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado. Além disso, o CNE recomenda que *“é fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso (...)”* (grifo nosso).

A proposição de um novo redimensionamento para a Prática de Ensino, amparada na Resolução nº 006/92 – FESMAT (que normatiza os estágios da UNEMAT) e demais dispositivos legais da legislação surgiu como objetivo maior de:

“Desenvolver a interdisciplinaridade entre os Estágios dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, buscando uma política educacional e uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de ensino de qualidade repensando e reformulando os projetos de cursos a fim de atender às necessidades sociais” (Pesquisa e Interdisciplinaridade - Um Projeto Coletivo de Estágio dos Cursos de Licenciatura do Campus de Cáceres da UNEMAT, 1995).

Como delineamento desse grande objetivo, foram previstos na justificativa para serem operacionalizados os seguintes objetivos específicos (Cf. Projeto de Estágio, 1995):

1 - Promover a integração entre os estágios e disciplinas dos cursos da UNEMAT, visando desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão.

2 - Desenvolver pesquisas junto à comunidade a fim de intervir no seu cotidiano através de subprojetos, contemplando as várias áreas do conhecimento;

3 - Propiciar ao estagiário, subsídios teóricos e práticos para que possa desenvolver uma nova prática educacional, voltada para o ensino, pesquisa e extensão e a partir de sua visão crítica elaborar subprojetos de intervenção pedagógica e social;

4 - Identificar o perfil dos acadêmicos através de levantamento de dados e caracterização da demanda, permanência e evasão dos alunos dos cursos de licenciatura da UNEMAT;

5 - Criar mecanismos que possibilitem o acompanhamento dos alunos egressos da UNEMAT, proporcionando momentos de reflexão sobre sua prática educacional, bem como avaliar a sua formação acadêmica e;

6 - Produzir trabalho científico referente à prática de ensino, contemplando os projetos de pesquisa.

É necessário esclarecer que a construção do Projeto Coletivo de Estágio se deu e continua se dando dentro de um processo gradual, no qual a integração entre professores e estagiários dos seis cursos envolvidos, no Campus, só esteve “completa” no primeiro semestre de 1997 com a adesão dos últimos cursos à proposta.

Merece esclarecimento também que, a integração da equipe de docentes só esteve completa institucionalmente pelo projeto aprovado, uma vez que se constata nos relatórios semestrais dos docentes um grande reclame em face da transitoriedade de professores. Isto se dá em virtude do não respeito aos dispositivos do projeto por parte dos Departamentos no envio de professores em condições de um contrato de trabalho em tempo integral requerido pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão assumidos.

É preciso se levar em conta também o contexto da Instituição [UNEMAT]. Esta tem apresentado uma certa escassez de docentes para substituir os que se afastam para a qualificação em nível de mestrado e doutorado. Muitos dos que têm se apresentado para as substituições não se encontraram em condições para contratos de trabalho em tempo integral: por terem outros vínculos empregatícios, além das limitações salariais impostas pelos gestores

da Instituição ao interpretarem a Lei Complementar n. 100 de 11 de janeiro de 2002 (que regulamenta o PCCS dos professores). Os gestores com base no corte de gastos têm impedido os interinos/temporários de terem um regime de trabalho em tempo integral e, de certa forma dificultando mais ainda a constituição de uma equipe de trabalho para o estágio. Entendo que a Lei Complementar citada não tira o direito dos interinos também pleitearem o regime de Dedicção Exclusiva, conforme prescreve o seu Artigo 15, § 1º - “*A jornada de dedicação exclusiva destinar-se-á exclusivamente aos professores integrantes da Carreira de Professor da Educação Superior da UNEMAT, ressalvado os dispostos no Capítulo VII*” (o grifo é nosso). Vale lembrar que o Capítulo VII (que se pede para que seja ressalvado), trata dos professores substitutos e visitantes no seu Artigo 17, e preceitua que a FUNEMT poderá contratá-los, e no § 2º desse mesmo artigo preceitua ainda que esses professores terão os mesmos direitos e deveres que os integrantes da Carreira.

Efetivamente, a integração das ações iniciou-se em 1995 apenas entre os professores do curso de Pedagogia e os alunos estagiários, por meio de um projeto formalizado.

Seguindo a trajetória de desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio, descreverei como se davam essas ações – tanto em relação ao trabalho integrado dos professores que coordenavam o estágio, como as ações dos estagiários em equipes de trabalho junto às escolas-campo.

Quanto ao trabalho pedagógico dos professores gestores do Projeto, em 1995, os encontros ocorriam somente entre docentes do curso de Pedagogia, uma vez que passaram a organizar o trabalho de estágio dos seus alunos em pequenas equipes ou, como denominavam na época, em duplas de trabalho. No primeiro semestre de 1996, houve uma maior integração entre professores e alunos, uma vez que cinco cursos já desenvolviam atividades de estágio orientando-se pelo projeto coletivo. Faltava apenas o curso de História que começou a se integrar com a participação de apenas um professor no segundo semestre.

Quais as discussões que ocorriam ali entre esses professores gestores do Projeto ora avaliado? A partir de 1996, já contando com um maior número de cursos presentes, foi possível perceber o estabelecimento de um cronograma de trabalho semanal com encontros

regulares para a definição dos pressupostos básicos que seriam desenvolvidos nas atividades do estágio integrado. Destaca-se que inclusive, vários professores da equipe já dispunham de um regime de trabalho em dedicação exclusiva ao programa de estágio.

O grande objetivo perseguido nesses encontros dos docentes era organizar um trabalho que colocasse o aluno estagiário em contato direto com uma atividade real para oportunizar-lhe a aquisição e/ou a análise de uma experiência profissional. O contato com a realidade escolar em que o estagiário atuaria era pensado pelos docentes como um dos princípios básicos para tornar seu trabalho comprometido com a necessidade da escola. A observação da realidade era considerada como um meio ou uma atitude de busca de compreensão do real, assim como o levantamento de informações de outras fontes – análises de relatórios dos docentes das escolas-campo, realização de entrevistas com eles e aplicação de questionários, leituras etc. Num primeiro momento, o aluno estagiário, após o contato com a realidade, passava a ter um conjunto de dados amplos e desarticulados, mas que lhe revelavam a realidade e que lhe serviria de base para o planejamento de uma ação que visasse a transformação (para melhor) da realidade escolar existente.

A partir dos encontros regulares semanais dos docentes gestores foram definidas as linhas norteadoras para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, conforme algumas etapas de desenvolvimento e com os GT's já formados (Cf. apontamentos de aula de alguns professores). A seguir, passarei a explicitação dessas etapas.

- Sondagem: momento do contato direto do aluno estagiário com a escola-campo – abertura de um espaço em que ele pudesse fazer as observações e coleta das informações necessárias para a realização de um diagnóstico da realidade escolar;
- Elaboração do diagnóstico: o diagnóstico era dividido em duas etapas, a *pesquisa* (ou uma iniciação) com a função de conseguir os dados com os quais se pudesse fazer uma descrição da realidade e, o *juízo*, cuja função era comparar o que se previu com o que se verificava estar acontecendo na realidade escolar;
- Obtenção dos dados – esse momento ocorria através da: a) observação direta – em que o estagiário passava a observar os profissionais no desempenho de suas funções; b)

observação indireta – momento em que fazia a leitura e a análise de dados documentais e; c) observação participativa – espaço oportuno para que o aluno realizasse entrevistas, bate-papos com os professores da escola-campo, sem perguntas pré-elaboradas.

- Fundamentação teórica: leituras – o aluno estagiário deveria retornar sempre que necessário à bibliografia das disciplinas realizadas durante o curso, retornando-as e aprofundando-as para que pudesse obter os conhecimentos necessários à organização e viabilização da sua proposta de trabalho.
- Planejamento de uma proposta (projeto ou ação): De posse dos dados levantados e a realidade vivenciada no estágio (após a regência em sala de aula), o estagiário era então convidado a elaborar uma proposta de trabalho que deveria realizar baseada no que o mesmo acreditava ser necessário e viável naquele momento histórico e que iria contribuir para um avanço no processo educativo da escola-campo;
- Ação pedagógica: Era o momento em que o estagiário desenvolveria o plano elaborado adequando-o à realidade existente na escola-campo. Essa ação deveria ser conduzida com responsabilidade e compromisso.
- Relatório das atividades: um documento em que o estagiário registraria o trabalho desenvolvido. Deveria ser visto como um instrumento muito rico e oportuno que realimentaria todo o trabalho prático.

Com a definição das linhas norteadoras pelos docentes, percebeu-se que o núcleo do trabalho do estágio integrado dos alunos junto às escolas-campo passou a ser, então, *a pesquisa do cotidiano escolar*.

Além dos encontros para a preparação das aulas de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, os professores gestores do programa passaram a desenvolver várias sessões de estudo (Cf. Relatórios 1996,1997 e 1998). Várias têm sido as temáticas discutidas, registro apenas algumas para se ter uma idéia do tipo de preocupação dos docentes em relação à sua fundamentação teórica no sentido de se levar o projeto de estágio adiante: passos para a elaboração de um trabalho a nível científico; passos para a elaboração de uma monografia;

produção de artigos (jornalísticos e científicos); ensaios de (re)elaboração (a produção escrita); tipos de pesquisa; educação de adultos; Filosofia e Ciência; interdisciplinaridade; ser educador e; outras.

Pôde-se perceber também através de alguns apontamentos de aula, que os critérios de avaliação das ações dos alunos estagiários foram definidos pelos professores coordenadores do estágio nesses encontros da equipe. As ações ou comportamentos esperados eram: a produção escrita (projeto, relatório, planos de aula, apontamentos, etc.); o desempenho no desenvolvimento das aulas de regência e realização de mini-cursos aos professores das escolas-campo; a fundamentação teórica e a participação efetiva do estagiário no próprio processo de formação.

Quanto ao conceito de pesquisa abordado neste projeto avaliado através das sessões de estudo, percebe-se, nos relatórios semestrais elaborados pelos docentes, que precisava ser mais bem esclarecido. A questão era saber se o que os estagiários e professores orientadores faziam nas escolas enquanto grupo de trabalho interdisciplinar podia ser considerado como pesquisa científica, uma vez que, principalmente o trabalho dos alunos estagiários nos GTI's³⁰, se tratava muito mais de uma introdução à pesquisa, como consta no relatório de atividades (1997/1: 19):

“O que nossos estagiários vêm realizando nas escolas pode ser chamado de investigação, indagação, exame, diagnóstico, mas não alcança a dimensão de uma pesquisa científica”.

Essa questão parece ter ficado mais clara a partir da reformulação do referido projeto em 1998 e da última em 2002, o qual passou a fazer uma diferenciação entre metodologia de ensino e metodologia da pesquisa, além de contemplar a extensão, conforme se vê na citação que segue:

“O projeto interdisciplinar de estágio prevê três tipos de metodologia: o primeiro, trata do processo didático pedagógico interdisciplinar de construção de conhecimento realizado pelos professores e alunos estagiários no sexto, sétimo e oitavo semestres, denominado de metodologia de ensino. O segundo, aborda a metodologia de pesquisa propriamente dita. O terceiro trata-se da metodologia de extensão”. (Projeto Coletivo de Estágio, 2002:25).

30 Cada GTI atua em uma escola da região geoeeducacional de Cáceres-MT, sendo formado por alunos estagiários dos diversos cursos envolvidos no Projeto Coletivo de Estágio.

Assim, a questão da metodologia de ensino passou a ser compreendida como o trabalho realizado entre os professores de estágio e os alunos estagiários, tendo como guia a socialização de uma concepção teórica de interdisciplinaridade no desenvolvimento da prática de ensino, sendo realizada pelos alunos-estagiários uma pesquisa mais de cunho diagnóstico, de menor tempo. Já em relação à metodologia da pesquisa propriamente dita, de cunho científico, de maior duração, passou a ser compreendida como o trabalho realizado pelo grupo de docentes do projeto coletivo de estágio no próprio desenvolvimento das ações cotidianas. Este fazer envolvia a elaboração de instrumentais para acompanhamento aos estagiários nas diversas fases do estágio; registro das informações coletadas durante o estágio para montagem de um banco de dados da equipe interdisciplinar de docentes para subsidiar a pesquisa proposta e; divulgação dos resultados através de relatórios semestrais e artigos anuais. Estas atividades de pesquisas foram desenvolvidas pelo grupo de docentes do projeto coletivo de estágio pautadas na opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, como descrito neste fragmento abaixo:

“(...) o foco da investigação deve se centrar na compreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (...) (...) “A pesquisa centrar-se-á nas ações dos alunos estagiários, sujeitos da pesquisa, colhendo informações e interpretações dos mesmos no cotidiano escolar”. (Projeto Coletivo de Estágio, 2002:23-24).

Outro conceito discutido no tocante a metodologia de ensino, talvez ainda não bem entendido pela equipe de professores do projeto é o da interdisciplinaridade. Já se salientava a necessidade de se buscar uma maior fundamentação, assim como descrito no Relatório de Atividades dos professores do Semestre (1997/1: 24):

“O conceito interdisciplinaridade revelou-nos a necessidade, primordial, de um namoro ‘afetuoso’, ‘carinhoso’, onde possamos através destes encontros (da equipe do projeto), acontecer de forma processual, amadurecida, a trama das ‘carícias’, ou melhor, a aproximação dos conceitos fundamentais (epistemológicos) que envolvem as áreas de conhecimento (...)”.

A forma encontrada pelos professores da equipe para orientar seus estagiários através dos GTI's tem seguido dois caminhos, conforme consta nos relatórios semestrais (e já abordada neste trabalho). Até 1997/2, cada grupo de trabalho interdisciplinar fazia, num primeiro momento, um levantamento diagnóstico dos problemas relativos ao conhecimento escolar e, num segundo, retornava àquelas mesmas escolas em acordo com a continuidade do

projeto pedagógico³¹ delas para a realização de mini-cursos aos professores por via de temas e sub-temas geradores; cada grupo de trabalho elegia o seu tema e sub-temas geradores a serem desenvolvidos na escola estagiada. A partir de 1998/1, passou a haver uma alteração metodológica, qual seja, todos os GTI's continuaram com a proposição de sub-temas ou objeto de estudo, no entanto, o tema gerador como eixo norteador dos objetos de estudo de cada GTI passou a ser eleito a *priori* pela equipe de docentes (Cf. Relatório de Atividades 1998/1: 8). Vale lembrar que retornou mais tarde como na forma primeira, corrigindo tal distorção e dando mais autonomia aos estagiários.

Deve-se ressaltar que as atividades de extensão foram também melhor detalhadas no Projeto Coletivo de Estágio de 2002, com a previsão de ações a serem desenvolvidas pelos estagiários junto às escolas-campo, com: apresentação de projeto de intervenção educacional junto às escolas de ensino fundamental e médio (em conformidade com o projeto pedagógico delas); realização de mini-cursos na perspectiva interdisciplinar aos seus docentes e cursinho pré-vestibular aos seus alunos concluintes do ensino médio. Por outro lado, foram também detalhadas as ações a serem desenvolvidas pelos docentes que coordenam o projeto na formação, com: orientação e acompanhamento aos estagiários dos GTI's na Universidade e nas escolas-campo; realização de mini-cursos aos professores da rede pública após diagnósticos; e o oferecimento de formação continuada aos egressos dos cursos de licenciatura envolvidos no Projeto Coletivo de Estágio por um semestre após a desvinculação deles com a Universidade.

Outro aspecto que merece destaque em relação à nova proposta de reformulação do Projeto Coletivo de Estágio de 2002, no tocante à metodologia de ensino, é a retomada daqueles seis fundamentos básicos já explicitados por FAZENDA (1994) (Cf. Projeto Coletivo de Estágio, 2002:23):

- Movimento dialético – rever o velho para torná-lo novo ou tornar o novo velho;

31 Essa proposição é coerente com os dispositivos do Parecer CNE/CP 028/2001 que recomenda a preservação da continuidade e integridade do projeto pedagógico das escolas estagiadas sem prolongar muito o tempo de Estágio Supervisionado e preservando um trabalho denso e contínuo. É coerente também uma vez que, conforme prescrito no Art. 211 da Constituição Federal quanto ao regime de colaboração entre os sistemas de ensino, aqui no caso esse princípio é estendido entre a instituição formadora e a que recebe os estagiários; em contrapartida os docentes dessa última “(...) poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora” (Parecer CNE/CP 028/2001:11).

- Memória vivida e registro escrito;
- A parceria – mania de compartilhar falas, espaços, presenças... isto é, mania de ver no todo a parte ou o inverso. Ainda, a parceria é assim entendida, como uma tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento. A parceria seria a possibilidade de que um pensar venha a se completar no outro;
- Elucidação do significado de uma sala de aula interdisciplinar: autoridade conquistada, humildade, grupo heterogêneo, produção de conhecimentos;
- Seriedade e dedicação nos projetos interdisciplinares, não os vislumbrando como modismo, mas como alternativa concreta de trabalho;
- Possibilidade de efetivação de pesquisas interdisciplinares.

O importante nesse projeto ora em estudo tem sido a busca constante dos seus agentes pelo estabelecimento de alguns princípios interdisciplinares, os quais são balizadores na formação. Princípios Interdisciplinares: De que se trata? Da leitura e análise que fiz tanto do Projeto Coletivo de Estágio de 1995 quanto o de 1998 (que reformula o de 1995), e o de 2002 (que propõe alteração em alguns aspectos no de 1998), bem como dos relatórios semestrais (1996/1 a 1999/1) emitidos pelos professores da prática de ensino na universidade, destaco os seguintes:

- Da necessidade da *Inovação: com a integração do conhecimento na formação de novos professores, pesquisando e intervindo na realidade cotidiana escolar*. Uma visão que, passando pela concepção fragmentada de conhecimento a supera, transpondo-se para um nível mais elevado, o integrado: a capacidade do ser humano de conhecer a realidade cotidiana a partir de núcleos temáticos ou sínteses mais alargadas, ainda que parciais e provisórias, mas acima de tudo, libertadora do ser humano, que a partir da realidade concreta, o eleva cada vez mais a níveis avançados de abstração, ou capacidade de teorizar o presente na interconexão com o processo histórico vivido pelos homens, assim como descrito no Projeto Coletivo de Estágio (2002:22):

“O homem como partícipe da sociedade exige e busca entendimentos inadiáveis de interligação e interdependência com os demais, numa visão global e interativa da

realidade. E na educação há necessidade de que os problemas recebam um enfoque interdisciplinar na construção de uma perspectiva crítica, refletindo sobre sua própria realidade, examinando sua origem, natureza, modo de ser, de fazer e ainda a finalidade do conhecimento”.

- Da necessidade de uma *atitude frente o conhecimento e mudança de postura do docente*: o que implica na *vontade* de querer integrar o conhecimento e integrar-se no trabalho em equipe. Não é suficiente apenas a incorporação pelos sujeitos de que o conhecimento se faz em totalidades ou sínteses num sentido cada vez mais amplo. Implica também em realmente *querer* integrar conhecimentos e *integrar-se* com outros sujeitos em empreendimentos interdisciplinares. Isso requer uma postura de desprendimento, conforme nos diz (FAZENDA, 2001:11): “*humildade, coerência, espera, respeito e desapego*”;
- Da necessidade da *busca constante pela parceria*, conforme essa autora prossegue, “*categoria maior da interdisciplinaridade*”. Tornar-se parceiro, trocar experiências, tomar parte com outros no processo de construção do conhecimento escolar em interface com conhecimentos socialmente válidos. Isso implica na necessidade da tolerância, pois a parceria se dá entre iguais e diferentes, o que certamente gera conflitos, confrontos, desalojamentos de posições conceituais até então tidas como o “porto seguro”;
- Da necessidade de se *saber lidar com a incerteza*, conforme prossegue, FAZENDA: “*A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza*” (p. 12). A postura interdisciplinar visa a uma concepção dinâmica de conhecimento; por outro lado, está imbricada da estática, uma vez que se busca a ordem, o modelo através dos sujeitos do conhecimento;
- Da necessidade da *comunicação entre os professores*. Dialogar, comunicar resultados, pois os fenômenos investigados pelas diversas áreas de saber têm uma estreita relação entre si.
- Da necessidade do *compartilhamento de métodos e técnicas de ensino* entre os professores; a troca de experiências didáticas.
- Da necessidade de se buscar, no ensino, um conhecimento integral, próprio da interligação dos fenômenos naturais ou sociais.

- Da *necessidade da ética e da cidadania*, princípios nucleares na formação e na prática dos professores ao tentarem socializar o conhecimento³². De acordo com o pensamento de RIOS (1995:24), “no plano da ética, estamos numa perspectiva de juízo crítico, próprio da Filosofia, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação”, e isso parece bem claro na fundamentação do Projeto Coletivo de Estágio. Mas estamos falando de uma ética que seja pessoal e social, pois é comum em nossos dias se falar muito de ética no plano social e ignorá-la no plano pessoal.

Outro aspecto que merece ser descrito é o de que nem tudo caminha conforme o previsto. Há conflitos, em algumas circunstâncias o estranhamento, às vezes nem sempre superado, como é o caso que tem levado à retirada dos cursos de História³³ e Letras do Projeto Coletivo de Estágio. Mas é importante ressaltar também que, apesar do rompimento do curso de História em 2001 (com a equipe que desenvolve o Projeto Coletivo de Estágio), e de sua volta ao isolamento disciplinar, bem como a retirada dos professores do curso de Letras³⁴ em 2003, o referido projeto continua sendo desenvolvido nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública da região. Continuam sendo formados os GTI's que, após a etapa de preparação desenvolvida na Universidade, deslocam-se para as escolas. Nelas, os alunos estagiários desenvolvem uma pesquisa exploratória, finalizam com a regência em sala de aula e apresentação e desenvolvimento de um projeto de intervenção educacional junto aos professores.

Por outro lado, é de se considerar ainda a acumulação de vários fatores que têm influenciado negativamente os professores que desenvolvem o estágio integrado. É possível que também tenha influenciado na retirada desses dois cursos: a ambigüidade de postura ou

32 Conforme o entendimento dos professores do grupo de estágio: “Cabe explicitar que o grupo de estágio entende que muitas expressões são citadas teoricamente ao se trabalhar com a interdisciplinaridade, tais como: parceria, interação, mudança de postura entre outras. Para esta equipe, o fato de concretizarmos a pesquisa com professores e alunos da escola-campo, chamamos de socialização do conhecimento o ato final deste exercitar em conjunto” (grifo nosso) (Projeto Coletivo de Estágio 2002:23).

33 É de se considerar também a falta de habilidade do coletivo de professores e da Pró-Reitoria de Ensino e Extensão em saber lidar com as questões conflituosas: não se encontrou um acordo mínimo no estágio para que fossem conciliadas as investigações entre TCC e estágio - com suas respectivas pesquisas e produções monográficas. Atendendo às solicitações dos alunos daquele curso, os professores coordenadores do estágio em História alegavam sobrecarga de trabalho aos acadêmicos.

34 Vale salientar que, na reunião realizada no dia 28/11/2003 com os professores do grupo de apoio e os chefes dos Departamentos, houve a manifestação das professoras daquele curso em retornar ao Estágio Interdisciplinar a partir de 2004/1, uma perspectiva que não se configurou, uma vez que as referidas professoras (como interinas) foram substituídas no Departamento.

até a sobreposição de interesses pessoais em detrimento do coletivo – professores que demonstravam um determinado posicionamento diante da equipe de estágio e um outro, totalmente contrário, no Departamento a que pertenciam; não cumprimento dos critérios estabelecidos pela equipe quanto à fundamentação teórica com os alunos na fase de preparação; falta da presença e pontualidade em muitas reuniões de trabalho – uma vez que alguns professores tinham outro vínculo empregatício que elevava seu salário. Tudo isso, certamente, tem dificultado a equipe em constituir-se enquanto grupo de pesquisa realmente, e, dessa forma, instigando nossas reflexões para as questões relacionadas ao compromisso do educador frente à inovação proposta.

Quanto ao trabalho integrado dos alunos estagiários (a exemplo das atividades dos professores gestores do projeto), deu-se início em 1995 com a formação de pequenas equipes de trabalho – dois ou três membros para atuar em uma determinada escola – somente entre alunos do curso de Pedagogia. Os alunos dos demais cursos só passaram a se integrar nos anos de 1996 e 1997.

O período que antecede o trabalho dos estagiários junto às escolas-campo tem sido marcado num primeiro momento com a fundamentação teórica, revisando e ampliando todo o referencial que cada aluno teve durante o seu curso e em especial, a interdisciplinaridade. Somente após esse período de fundamentação é que se percebe a formação dos GTI's para atuarem junto às escolas-campo e de acordo com as linhas norteadoras já definidas pelos docentes gestores do projeto.

De acordo com os relatórios dos docentes, percebe-se que até 1996, e apesar dos esforços despendidos, a integração entre as ações dos estagiários e o trabalho deles nos GTI's ficava muito mais no nível da troca de informações e colaborações, uma vez que havia um maior número de temas trabalhados. Já, a partir de 1997, percebe-se uma preocupação no sentido não apenas da integração das ações, mas sim, uma preocupação com a sua interação a partir dos objetos de estudo ou temas-geradores mais abrangentes (tipo guarda-chuva), abrindo maiores possibilidades de exploração dos conteúdos por todas as especialidades dos estagiários envolvidos nos GT's no momento dos mini-cursos apresentados aos docentes das escolas-campo. Um exemplo desse fazer para melhor esclarecer: com o tema, Educação, Memória e Cidadania, foi possível desenvolver sub-temas como, escola – espaço para quê; o

ensino numa abordagem progressista; homem e o espaço – uma proposta interdisciplinar; explorando o meio em que a escola está inserida e, outros (Cf. Relatório, 1998).

Outro aspecto a ser observado é que, os alunos estagiários quando se tornam egressos, por sua vez, finalizam seus respectivos cursos e vão atuar nas escolas da região. O projeto³⁵ de estágio em desenvolvimento ainda não dispõe de elementos de avaliação para acompanhar o trabalho dos egressos em seu campo de atuação, conforme já explicitarei em uma outra pesquisa que desenvolvi em um outro momento:

“(...) a reflexão sobre a ação, um trabalho de avaliação posterior à aplicação do estágio e dos mini-cursos interdisciplinares, parece representar hoje um dos maiores problemas do projeto Interdisciplinar. Uma vez que se acredita na transformação da realidade começando-se pela formação inicial interdisciplinar do educador, então: como fica a continuidade após a realização dos estágios e mini-cursos? A equipe interdisciplinar parece dispor de poucos dados, ou talvez até esteja em débito com a avaliação, na interlocução com as escolas. Parece também haver o reconhecimento e uma certa predisposição positiva nos membros da equipe interdisciplinar em corrigir esta falha, avaliando mais de perto o trabalho dos seus alunos egressos” (MILANESI, 2000:61).

Portanto, assim se justifica a necessidade e relevância do presente estudo, avaliando o projeto desenvolvido na formação, com as nuances da prática desses egressos nas escolas em que atuam.

35 É importante destacar que o Projeto Coletivo de Estágio 2002 apresentado ao CONEPE/UNEMAT, que propõe a reformulação para as atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, apresenta algumas atividades de extensão pensadas em direção a enfrentar tais distorções.

2.2- Corpo docente

Quanto ao corpo docente, desde o projeto inicial não houve alteração em relação à previsão do número de participantes, sendo prevista a integração de quatorze professores conforme a grade curricular dos respectivos cursos nele envolvidos - naquele momento em 1995. Apenas o curso de Pedagogia conta com quatro professores participantes, enquanto os demais cursos com dois professores cada. No entanto, conforme veremos na tabela I³⁶ adiante, houve muitas flutuações: por alterações nas grades curriculares dos cursos participantes do projeto (elevando o número de professores); pela indisponibilidade do professor de estágio para trabalhar em tempo integral - Dedicção Exclusiva, conforme previu o projeto (diminuindo o número de professores) e; a própria “integração”³⁷ dos professores enquanto grupo de trabalho interdisciplinar, a qual, se deu de modo gradativo. Percebe-se que em alguns semestres, especialmente entre 1995 e 1997, o número de professores participantes é menor que o de quatorze previsto no projeto, só vindo a ficar “completo” – com os 14 professores previstos, a partir do segundo semestre de 1997.

Apesar do recorte temporal ser 1998 e 1999 para a coleta de informações a respeito da avaliação feita pelos egressos a partir do seu cotidiano de trabalho escolar hoje, retomo a história do projeto desde sua gênese, bem como a constituição do quadro de professores orientadores da Prática de Ensino, para esclarecer que o mesmo se deu de forma árdua, pela integração e incorporação gradativa, por parte dos professores da metodologia interdisciplinar para o estágio, conforme se percebe na Tabela I a seguir.

36 Na tabela I aparece o registro somente dos professores lotados no Estágio e que compareceram às reuniões de trabalho da equipe docente, cujos nomes, constam nos relatórios semestrais.

37 É de se considerar que têm existido algumas contradições com alguns docentes: vieram para o Projeto Coletivo de Estágio, mas talvez sem afinidade com ele, ou sem condições de estarem presentes nas atividades por ele demandadas, ou ainda, quem sabe atraídos por uma melhor remuneração ou até mesmo por acomodação dos Departamentos na atribuição de aulas como uma coisa meramente técnica – vieram para o projeto, mas sem afinidade com ele.

TABELA I - Período de permanência dos professores dos cursos de licenciatura da UNEMAT do campus de Cáceres lotados no Projeto Coletivo de Estágio

Ano de permanência	1995		1996		1997		1998*		1999*		2000		Departamento a que pertence
	1º Sem	2º Sem											
Nº do Prof. por curso													
01	X	X											
02	X	X	X	X	X	X						X	
03	X	X											
04	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
05	X	X	X	X	X	X							
06	X	X	X	X	X	X						X	
07							X	X	X	X			
08							X	X					
09							X						
10											X	X	
11											X		
12												X	
13										X			
01										X	X		
02			X	X			X	X	X	X	X	X	
03			X	X			X	X					
04					X	X							
05					X	X							
06						X							
07												X	
08												X	
09												X	
01					X	X						X	
02			X									X	
03			X						X	X	X	X	
04													
05							X	X	X				
06							X	X					
01			X	X	X	X			X	X	X		
02			X						X	X			
03				X	X	X	X	X					
04												X	
05											X		
06							X		X			X	
01				X									
02					X	X	X						
03			X	X	X	X							
04							X	X	X	X			
05										X	X		
06									X	X	X	X	
07							X	X					
Total de professores por semestre	06	06	11	11	13	14	14	13	11	14	14	16	

(Organização: MILANESI, 2003). FONTE: Relatórios semestrais dos professores. Os anos *1998 e 1999 estão grifados por corresponderem ao período do estudo.

2.3- Corpo discente – egressos que passaram pelo Projeto Coletivo de Estágio na formação com ênfase em princípios interdisciplinares

Foram egressos dos Cursos de Licenciatura da UNEMAT no período em estudo – de 1998 e 1999 – 256 alunos, os quais passaram pela experiência do Projeto Coletivo de Estágio, conforme tabela II:

TABELA II – Freqüência semestral de egressos por curso de licenciatura do campus de Cáceres da UNEMAT habilitados no período de 1998 e 1999

Curso	Sem. 1998/1	Sem. 1998/2	Sem. 1999/1	Sem. 1999/2	Sub-total
Pedagogia	12	09	12	23	56
Letras	12	15	05	19	51
Ciências Biológicas	09	14	07	19	49
Matemática	09	12	06	12	39
História	04	11	07	15	37
Geografia	04	12	03	05	24
TOTAL	50	73	40	93	256

(Organização: MILANESI, 2003. FONTE: Atas das Cerimônias de Colação de Grau – DAAC)

O corpo de egressos, conforme se vê na tabela III abaixo, é constituído na sua grande maioria por mulheres, chegando a um percentual de 73,4% contra apenas 26,6% de homens.

TABELA III – Freqüência dos sujeitos pesquisados por gênero

	Freqüência	Percentual
Masculino	68	26,6 %
Feminino	188	73,4 %

(Organização: MILANESI, 2003. FONTE: Atas das Cerimônias de Colação de Grau – DAAC)

2.4- Egressos que ingressaram como professores nas escolas da rede pública da região geoescolar de Cáceres

Ingressaram como professores nas escolas da rede pública da região geoescolar de Cáceres 126 egressos, conforme tabela IV:

TABELA IV – Freqüência dos sujeitos pesquisados por: curso de habilitação, município e rede pública em que trabalham – conforme quadro de pessoal docente 2002.

Município em que atuam	Cursos que foram habilitados os egressos						Rede que atuam como professores		Sub-total
	Ped.	Letras	C.Biol.	Mat.	Hist.	Geog.	Est.	Munic.	
Cáceres	23	17	14	15	13	5	37	50	87
Mirassol D'Oeste	1	2	2	4	1	-	7	3	10
S.J. dos Quatro Marcos	2	2	2	2	-	1	9	-	9
Araputanga	-	-	2	-	-	2	4	-	4
Reserva do Cabaçal	-	-	1	-	-	-	1	-	1
Glória D'Oeste	-	1	-	1	-	-	1	1	2
Porto Esperidião	2	-	-	-	-	1	3	-	3
Curvelândia	2	1	-	1	-	-	3	1	4
Lambari D'Oeste	-	-	-	-	2	-	2	-	2
Rio Branco	-	1	-	-	1	1	2	1	3
Salto do Céu	-	1	-	-	-	-	1	-	1
Total	30	25	21	23	17	10	70	56	126

(Organização: MILANESI, 2003. FONTE: Quadros demonstrativos de pessoal docente 2002 das escolas públicas dos municípios). Três municípios estão em destaque em virtude da maior concentração de empregados.

Levando-se em consideração a proporção do número de egressos e os que foram empregados por curso de habilitação conforme tabela V a seguir, percebe-se um certo destaque para Matemática com 58,9%, seguido por Pedagogia com 53,5%. Ficaram abaixo de

50% os cursos de Letras com 49%, seguido por História 45,9%, Ciências Biológicas 42,8% e Geografia 41,6%:

TABELA V – Freqüência de habilitados ingressantes e porcentagens proporcionais por Curso de Habilitação

Cursos	Nº de habilitados	Nº de ingressos	%
Pedagogia	56	30	53,5
Letras	51	25	49,0
História	37	17	45,9
Matemática	39	23	58,9
Ciências Biológicas	49	21	42,8
Geografia	24	10	41,6

(Organização: MILANESI, 2003)

Conforme a tabela IV já apresentada, o percentual de empregados mostrou-se concentrado em apenas três municípios: Cáceres, Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos com 84,12 %, totalizando 106 egressos/professores. Por ser uma amostragem significativa, fiz a opção por dialogar com eles. Foram enviados carta-convite e um questionário a todos. Retornaram 62 (sessenta e dois) questionários, ou seja, 58,4% aceitaram participar da pesquisa.

CAPÍTULO IV

CRÍTICA DA REALIDADE: O Projeto Coletivo de Estágio na formação e a disseminação dos seus princípios para as escolas – com a palavra os egressos/professores e os coordenadores pedagógicos!

Para verificar minha hipótese inicial, na qual acreditava que os egressos/professores tivessem incorporado por intermédio da formação, em maior ou menor intensidade alguns *princípios interdisciplinares*, apliquei inicialmente o questionário com algumas perguntas fechadas e outras abertas, no sentido de levantar não apenas aqueles que estão mais presentes na estrutura cognitiva, mas os que aparecem contextualizados, acenando para a possibilidade da sua disseminação em rede para o campo de aplicação, ou seja, o das práticas cotidianas nas escolas. Assim, os *dados* provenientes de todas as questões levantadas, tanto os *do contexto da formação*³⁸ como os *do contexto de aplicação*³⁹ foram organizados em duas grandes *categorias de análise*. Uma que aponta para uma compreensão de *interdisciplinaridade no plano ideal, enquanto necessidade* - como uma metodologia (interpenetrada por conteúdos) solicitada e que se supõe propiciar um ensino de qualidade, qualidade entendida como o domínio do conhecimento pelo sujeito, conhecimento integrado que lhe traz cidadania e autonomia para viver melhor e, assim, relacionar-se bem com os elementos da natureza, com os outros e consigo mesmo. Outra, *no campo da prática vivida, enquanto problema* (pelos seus agentes), nas condições (ou falta de condições), postas pelo modo de produção da existência em nossa materialidade histórica, *no plano real*. É importante destacar que ambas categorias se inscrevem no contexto da escola capitalista, construída nos pressupostos dos princípios filosóficos liberais.

Quanto aos princípios interdisciplinares incorporados e suas nuances com a prática pedagógica dos egressos/professores nas escolas trata-se de um conjunto complexo de elementos,

38 Trata-se daquelas questões vividas no Projeto Coletivo de Estágio, voltadas para a construção de princípios interdisciplinares resgatadas pela memória dos egressos/professores.

39 Diz respeito às questões voltadas para o que fazer nas práticas pedagógicas cotidianas, explicitadas pelos egressos/professores nas escolas hoje, as quais foram cruzadas com as dos coordenadores pedagógicos destas instituições em que atuam.

o qual foi organizado, inicialmente, em forma de *quadros de inteligibilidade*⁴⁰, pelo critério da seleção e *especificação em classes* (com seus respectivos desdobramentos), seguindo a ordem das maiores para as menores tendências. Para os dados gerados em cada questão, utilizei o número de classes que se fez necessário de acordo com as *similaridades* dos depoimentos. É bem verdade que, por mais que evitasse a sobreposição entre as classes e mesmo entre os seus desdobramentos, é possível que tal fato tenha ocorrido em virtude das minhas limitações, da riqueza e da diversidade dos depoimentos levantados, conforme os itens 1 e 2 a seguir.

1- A INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO NECESSIDADE: no plano ideal – em busca do conhecimento-emancipação

Neste plano, reuni todos as vozes numa tentativa de proceder a um inventário, procurando completar meu entendimento a partir do cruzamento de elementos de depoimentos dos egressos com os dos coordenadores (conforme item seguinte) das respectivas escolas nas quais atuam os primeiros. E, apesar de haver um conjunto complexo de depoimentos apontando todos os entraves a respeito do desenvolvimento de uma prática interdisciplinar como a necessidade de uma formação inicial mais consistente, o reclame por uma maior fundamentação teórica (e outras questões estruturais do sistema educacional) *ainda ecoa fortemente uma grande tendência entre os educadores, da necessidade da interdisciplinaridade no ensino* (mesmo sem saber claramente como desenvolvê-la), como forma de se ter uma formação mais consistente, vislumbrada pelo paradigma do conhecimento-emancipação⁴¹, pautada em princípios comunitários, éticos e solidários, com ênfase em uma cidadania relacional, que seja ao mesmo tempo individual e social.

A interdisciplinaridade, neste contexto, apresenta-se como forma de compreensão da vida humana com os demais elementos da natureza em sua totalidade, numa realidade social que é ao mesmo tempo una e diversa. Assim como bem expressa FRIGOTTO (2000) quando salienta a luta dos homens para a sua sobrevivência, ao desenvolvê-la estabelecem relações frente as suas necessidades que são múltiplas: biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética. Mas, quais os

40 Esses quadros foram organizados a partir das informações provenientes da aplicação do questionário. Foram seguidas criteriosamente as maiores tendências oriundas dos dados brutos fornecidos pelos egressos/professores. Esses dados por sua vez, sem perder a sua essência, foram sintetizados por mim para facilitar a compreensão do leitor.

41 Conforme Boaventura de Souza Santos em: A crítica da Razão Indolente, 2000.

significados que advêm dessa grande tendência? Que implicações têm frente aos objetivos que foram assumidos na formação?

1.1- Princípios interdisciplinares que aparecem nos depoimentos: resgatando a memória

Pela natureza e complexidade da questão e do tipo aberto de respostas, várias foram as classes formadas nesse campo de análise. Como não é minha intenção descrever todas nesta pesquisa, explicitarei aquelas três (conforme quadro I) que aparecem com um maior índice de frequência.

A tendência, conforme veremos entre os egressos/professores, é a que caminha no sentido de uma aceção de *interdisciplinaridade como necessidade na formação docente e nas atividades de ensino no campo da prática pedagógica*: a tendência marcante está, a meu ver, na linha de JAPIASSU (1976) e FAZENDA (1995 e 1996). No entanto, apresenta também indícios de incorporação de princípios alicerçados por teóricos mais explicitamente alinhados a uma concepção de interdisciplinaridade vinculada ao materialismo histórico e dialético (respeitados determinados aportes específicos) como, por exemplo, FRIGOTTO (2000): busca-se a integração de conhecimento entre duas, ou mais disciplinas, pelos seus objetos temáticos e pelas pessoas que as constituem trocando experiências e buscando a parceria na solução de problemas da realidade, visando uma *formação humana subjetiva* e ao mesmo tempo *intersubjetiva*, de caráter social e emancipada.

QUADRO I – Classes que caracterizam a compreensão dos egressos/professores sobre os princípios interdisciplinares recebidos na formação

A) Entendem a interdisciplinaridade como a integração entre os conhecimentos que veiculam através das disciplinas.

- Como um instrumento mediador entre diferentes disciplinas, buscando a exploração máxima dos conteúdos, proporcionando com isso a compreensão das disciplinas e dos limites existentes entre elas.
- Enquanto uma proposta a ser implantada para haver a integração das diversas áreas que contribuiriam para a formação educacional dos alunos com qualidade.
- Um trabalho que eleva uma metodologia que propicia a participação dos alunos através de temas geradores.
- Ela rompe com a forma tradicional de ensino e os alunos se interessam mais pelas aulas, ficando mais produtivas e interessantes.
- Desfragmenta o conhecimento e põe a necessidade de diálogo e responsabilidade entre os envolvidos.
- É uma interação que pode ocorrer entre duas ou mais disciplinas, dentro de um contínuo de elaboração, pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, etc. e que exige uma nova visão de escola criativa e ousada.
- Propicia uma compreensão do conhecimento como um todo e não de forma compartimentada, buscando compreender a realidade local na interação com o contexto mundial.
- Para que ocorra, é necessária à cooperação dos professores responsáveis pelas diversas disciplinas.
- Existem múltiplas possibilidades na integração de saberes e podemos explorar vários campos em um único tema.
- Propicia o trabalho coletivo.
- Ao inter-relacionar os conteúdos das disciplinas, busca soluções para os problemas do dia-a-dia do aluno.

- É uma proposta que estabelece comunicação entre as disciplinas escolares: todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação etc.

B) Percebem a necessidade do intercâmbio e troca de conhecimentos e experiências entre os especialistas.

- Necessidade da parceria e do intercâmbio com colegas de outros cursos.
- É necessário saber dividir ansiedades e estar aberto ao trabalho em equipe, ter um espírito coletivo, solidário e de cooperação.
- A proposta da interdisciplinaridade para o educador é algo a ser construído: exige a troca de experiências, o diálogo, a humildade de aceitar o pensamento do outro, a vontade de mudar, na busca de unir para construir algo novo, mas sem desprezar o que já existe.
- Perceber que, coletivamente, se apreende melhor um objeto do que individualmente, um princípio de respeito a outros saberes e de que não somos os donos da verdade.
- A insegurança individual pode transmutar-se na troca e no aceitar o pensamento do outro.
- Como seres humanos temos nossas limitações.
- A parceria deve ocorrer também entre o educador e o educando.
- Necessidade de o professor ter um mínimo de conhecimento sobre outras disciplinas.

C) Sentem a necessidade da mudança de postura por parte do professor

- Precisamos vencer a grande dificuldade que temos em conciliar o ego de cada um e a resistência de muitos em aceitar a necessidade de mudança na educação.
- A interdisciplinaridade proporciona uma visão holística de educação e de mundo, exige uma ética solidária na formação, na qual a cidadania tem o seu real valor.
- Um trabalho interdisciplinar baseia-se na idéia de que o ser humano é plural.
- Necessidade de se conhecer e vivenciar a interdisciplinaridade no dia-a-dia, não é apenas uma elaboração teórica.
- Produzir um conhecimento que tenha mais sentido, e que esteja melhor relacionado com o mundo externo à escola.
- A interdisciplinaridade visa tirar a pessoa da sua extrema individualidade para um outro extremo que é a coletividade. O indivíduo precisa compreender que é um ser integrante desse mundo globalizado, e que precisa cada vez mais interagir com ele.
- A interdisciplinaridade depende do planejamento dos professores e da disposição de buscar inovações, depende dos docentes e dos coordenadores de sistema.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

A) Entendem a interdisciplinaridade como a integração entre os conhecimentos que veiculam através das disciplinas.

Esta primeira classe aparece com a maior frequência e aponta para a compreensão acerca do movimento em favor do crescimento da interdisciplinaridade enquanto uma necessidade na busca da qualidade do ensino, uma grande discussão frente a um conceito um tanto movediço, dependendo do lugar e dos interesses das pessoas nele envolvidas. A qualidade da formação por intermédio da integração de conhecimentos, a meu ver, necessita estar ancorada em princípios que levem autonomia aos sujeitos envolvidos, acenando para o direito e a capacidade de participação na vida social, econômica e cultural do país, desenvolvendo ações capazes de serem catalisadoras no sentido da ética, da comunidade e da solidariedade⁴² humana, sem os quais, tudo

42 Princípios tão vazios de sentido no paradigma positivista do projeto da modernidade em que, não havendo o equilíbrio proposto por este entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, o último acabou por ser incorporado pelo primeiro (Cf. SANTOS, 2000, Op. Cit.).

mais serve apenas para encobrir interesses obscuros e mercadológicos, apenas trazendo consigo uma roupagem emancipatória, sem, no entanto, o ser.

Apesar das dificuldades apontadas pelos pesquisados (conforme veremos no item 2 a seguir), seguiu-se como grande tendência a *necessidade da interdisciplinaridade na formação, tendo na integração entre os conhecimentos que veiculam através das disciplinas o elemento-chave* para se conseguir uma formação multilateral, sólida e intersubjetiva.

Esse *princípio de integração de saberes* aparece nos depoimentos, sinalizando na direção de pelo menos cinco elementos: 1) o da interdisciplinaridade como uma integração vislumbrada enquanto *metodologia de ensino interpenetrada por conteúdos das disciplinas*: interdisciplinaridade sob esse aspecto é algo que se faz compartilhando os métodos de ensino, ao se explorar os conteúdos dos vários campos de saber envolvidos num determinado objeto de análise; 2) o da integração interdisciplinar compreendida no nível do estabelecimento da *comunicação entre os especialistas* envolvidos num determinado empreendimento: por intermédio da comunicação, compartilham-se resultados de pesquisas, avanços em determinados aspectos do conhecimento, métodos, problemas relacionados à prática de ensino etc.; 3) o da interdisciplinaridade como possibilidade de se ter um quadro geral de inteligibilidade num determinado objeto de análise, incorporando a *totalidade* enquanto categoria básica – uma acepção de interdisciplinaridade estreitamente vinculada à linha teórica do materialismo histórico e dialético; 4) o da interdisciplinaridade dependente de uma *atitude centrada no sujeito - pela sua vontade em integrar conhecimentos* e; 5) o da *operacionalização interdisciplinar – via Tema Gerador*, com o estabelecimento de nexos, relações entre os conteúdos das diversas disciplinas que se propõem a se integrarem.

B) Percebem a necessidade do intercâmbio e da troca de conhecimentos e experiências entre os especialistas.

A segunda classe *expressa como princípio a necessidade do intercâmbio entre especialistas, do saber ouvir o outro*. Sinaliza-nos para a importância da participação, dá-nos uma idéia da necessidade da *formação subjetiva*, alargando-se num sentido *intersubjetivo* ou a idéia de um sujeito na sua individualidade inter-relacionada, um sujeito que é ao mesmo tempo uno e social para o enfrentamento de problemas complexos do cotidiano que repercutem na vida comunitária e global.

Encontrei, nessa classe, cinco aspectos acentuadamente marcantes, e aqui me reporto aos fundamentos teóricos perseguidos na formação, tendo FAZENDA (1994; 1995; 1996 e 2001) como um grande referencial: 1) o da *parceria* – espírito de abertura para inter-relacionar-se com o outro: o tornar-se parceiro com os outros especialistas e com os teóricos; 2) o de se aprender a conviver com a *incerteza* diante de um trabalho que é de criação, de inovação, e interdisciplinaridade, neste sentido, é ação, movimento - movimento que não é retilíneo nem uniforme e que se transmuta ao caminhar em variadas formas, cores e contornos; 3) o da *individualidade que se nutre na coletividade*: ao tornar-se parceiro com o outro, o sujeito se volta para sua própria prática, revitalizando-a, tornando-a ativa e carregada de sentido, de vida - algo que torna sua auto-estima elevada, e servindo também para estimular a elevação da dos outros; 4) o de que é necessário *saber vencer obstáculos*: num empreendimento que não se apresenta uma fórmula *a priori*, é natural que surjam vários obstáculos durante o percurso, no entanto, faz-se necessário que o coletivo tenha a exata dimensão de que é preciso saber superá-los e; 5) o de que é preciso *inteirar-se a respeito dos assuntos mais significativos das demais disciplinas* envolvidas no empreendimento interdisciplinar: aqui não se trata de um professor polivalente, generalista, contudo, atento às discussões mais atualizadas das disciplinas que estabelecem nexos, relações com a sua.

C) Sentem a necessidade da mudança de postura por parte do professor

Esta terceira classe tem por princípio o *reclame insistente dos pesquisados por mudança de postura*, o que aparece, principalmente, nos depoimentos daqueles egressos/professores que se sentem “prejudicados” em seus empreendimentos escolares como professores. Por mais que se esforcem, vêem suas práticas esvaziadas de sentido diante da complexidade do desenvolvimento curricular pela não participação e envolvimento de outros profissionais. Há de se considerar que essa postura, também, necessita de mudança própria: não é algo que se faz repentinamente, mas ocorre dentro de uma dinâmica histórica, de uma prática vivida; que não se põe sincronicamente, mas diacronicamente: seguindo passos sucessivos processualmente e não de forma linear como se espera muitas vezes. Se por um lado, a mudança de postura se faz necessária, por outro, é preciso também que desconfiemos de certas tentativas frustradas, que acabam por incutir responsabilidades a outrem como mecanismo de defesa.

Os desdobramentos aqui se mostram em várias direções. Elenco aqueles seis principais, que aparecem com mais força no sentido de se mudar a postura do professor: 1) o que reclama pela *superação do individualismo egocêntrico* presente em boa parte dos docentes, a falta de lealdade e a presença de uma boa “dose” de fingimento: talvez até pelo estado de competitividade instalado no sistema escolar, como por exemplo, a contagem de pontos para atribuição de aulas no início de cada ano letivo; 2) o que urge por se *perseguir a ética, a cidadania e a solidariedade* constantemente como pilares de uma formação constante; 3) o da mudança que deve levar o professor a *compreender o ser humano enquanto uma pluralidade* (um ser biológico, social e cultural); 4) o da mudança que deve partir da *vivência da interdisciplinaridade no dia-a-dia*: FAZENDA (1991) já nos alertava que interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, vivencia-se; 5) o da mudança que deve, ainda, ir na direção da *relação conhecimento escolar e vida* e; 6) o da mudança, que deve finalmente, ser compreendida no sentido de se saber o tamanho das dificuldades a serem transpostas - *transformar (para melhor) contagiando o sistema escolar pela sua base* (desde o *lócus* da comunidade escolar), tendo a ação do professor o seu grande valor.

1. 2- A finalidade da interdisciplinaridade no ensino

1.2.1- Do ponto de vista dos egressos/professores

Como a questão anterior procurava entender o conceito de interdisciplinaridade recuperado pela memória a respeito da formação, a presente tratou de verificar se os depoimentos se confirmariam ou não na mesma tendência, procurando entender agora o conceito não a partir da visão que os egressos/professores têm da formação no passado, mas do momento atual em que estão inseridos em suas práticas pedagógicas nas atividades de ensino. Procurei também inter-relacionar suas opiniões com as dos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas em que atuam, os entendimentos que têm a respeito da finalidade da interdisciplinaridade no ensino. E, apesar de os egressos/professores terem apontado uma série de problemas relacionados à formação na questão anterior⁴³, seguiu-se a mesma tendência, tanto do ponto de vista deles quanto dos coordenadores pedagógicos das escolas em que atuam, ou seja: a interdisciplinaridade, enquanto discurso, é reafirmada *como uma necessidade para uma maior*

43 Pesa sobre os professores coordenadores do estágio interdisciplinar na formação e sobre a estrutura curricular e didática dos cursos a acusação da incompatibilidade entre teoria e prática, da não vivência pelos estagiários dessa metodologia no contexto da formação docente desde o início do curso – conforme veremos mais adiante.

qualidade na formação do aluno dentro de um contínuo de elaboração, a partir de pelo menos quatro classes de inteligibilidade, conforme quadro II.

QUADRO II – Classes que descrevem a finalidade da interdisciplinaridade no ensino, segundo os egressos/professores

A) A integração entre os conhecimentos como procedimento tendo em vista uma formação multilateral.

- Proporciona ao educador e educando a ampliação de conhecimentos.
- Põe em questão aquele ensino fragmentado e limitado.
- Proporciona maior interação no exercício profissional por lançar desafios e contribuir para a unificação do trabalho e socialização entre as disciplinas e eliminando barreiras para se desenvolver o processo ensino-aprendizagem mais facilitado ao aluno, com a capacidade de recomeçar e a descobrir o novo.
- Possibilita uma aprendizagem não fragmentada, compreendendo que o conhecimento vem de diversas contribuições das áreas de ensino-aprendizagem e a vivência da realidade, à qual se está inserido.
- Proporciona condições às diversas áreas do saber, de forma a olhar um objeto sob seus diversos aspectos.
- Integra o conhecimento como um todo, como uma nova concepção de divisão do saber, com a interação e comunicação entre docentes e discentes.
- Supera os problemas existenciais oriundos de uma ótica fragmentadora, possibilitando a integração política e social do homem em seu meio.
- Mantém um melhor relacionamento entre os conteúdos trabalhados pelos professores de todas as áreas, facilitando, assim, a aprendizagem dos alunos.
- Articula os saberes através da prática de ensino e da pesquisa no contexto real dos envolvidos, no qual a teoria e a prática têm que caminhar juntas.
- Proporciona a inter-relação entre os conhecimentos, para que estes produzam um novo conhecimento, mais amplo, sem, entretanto, dispensar a especificidade de cada disciplina.
- Busca integrar os conhecimentos com temas do cotidiano do aluno, para que ele possa perceber holisticamente o mundo que o cerca.
- Amplia os horizontes dos professores e dos alunos
- Estimula o raciocínio e a criatividade dos profissionais da educação, exigindo um maior aprimoramento não só em sua área.
- Constrói um conhecimento mais estruturado, que tenha mais sentido ao aluno.

B) O trabalho coletivo como estratégia de se avançar em direção a essa nova concepção de ensino.

- Possibilita o trabalho em equipe, com discussões e reflexões, nas quais cada um participa com sugestões para uma construção coletiva.
- Provoca a troca de experiências e um melhor envolvimento entre os profissionais da educação.
- Estimula a participação em conjunto de toda a comunidade escolar.
- Proporciona um trabalho em conjunto visando à melhoria no processo ensino-aprendizagem.

C) A interdisciplinaridade como forma de se atingir uma formação para a cidadania

- É uma proposta pedagógica que desestrutura as formas atuais de organização do ensino e propõe formar cidadãos com uma visão mais global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais.
- Visa preparar os alunos para que tenham um entendimento consistente do mundo em que estão inseridos como cidadãos.
- Torna o aluno mais investigador e crítico, além de deixá-lo mais apto para o mercado de trabalho na era da informática e da globalização.
- O processo educativo torna-se prazeroso ao formar cidadãos capazes de viver realmente em sociedade e não como seres alienados.
- Exige a participação ativa do educador na construção de uma política educacional.
- Possibilita ao professor e ao aluno abrirem vários tipos de discussões, não limitando o conteúdo.
- Melhora o relacionamento entre o professor, a escola e a sociedade.
- Contribui na formação do cidadão para que este tenha pelo menos condições de questionar e compreender os problemas da sua realidade.
- Favorece o diálogo entre os profissionais da educação.

D) A interdisciplinaridade como forma de dinamizar o processo ensino-aprendizagem.

- Deixa as aulas mais interessantes aos alunos, estimulando a participação.
- Dinamiza os conteúdos a serem trabalhados.
- Mostra ao aluno que um tema pode ser visto de várias formas em várias disciplinas.

- Possibilita uma re-significação do tempo e do espaço escolar, além de oferecer oportunidades mais interessantes para que os alunos tenham motivação, interesse e participação nas atividades propostas.
- Oferece aos educandos uma metodologia inovadora, resultando em melhor aprendizado dos conteúdos.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

A) A integração entre os conhecimentos como procedimento tendo em vista uma formação multilateral.

A necessidade da integração entre os conhecimentos visando à formação multilateral para o aluno é uma classe de pensamento voltado para o “quefazer”: é aí que os egressos/professores justificam a busca pelo interdisciplinar em sua prática cotidiana: parece acenar para uma mudança de perspectiva em relação ao conhecimento e às pessoas que o vislumbram, uma forma sinalizadora da necessidade de superação da racionalidade científica moderna (por nos ensinar pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo) e a aproximação com um novo senso comum (uma ciência mais próxima do povo) dentro do paradigma emergente do conhecimento-emancipação⁴⁴, não mais freado pelo estatuto dessa racionalidade anterior que, em nome da objetividade epistemológica, da neutralidade, do distanciamento do sujeito em relação ao objeto de conhecimento (para não contaminá-lo), acaba bloqueando as possibilidades do reconhecimento, tornando-o um conhecimento-regulação. Apontam para a necessidade de se avançar em direção a um conhecimento-emancipação, integrado, criativo, o próprio reconhecimento, ou, a crítica do conhecimento, tornando-o novo, contextualizado com a vida, e que está por ser construído num tempo de insegurança e incerteza, mas, segundo SANTOS (2000), necessário de ser vivido por estarmos numa fase societal de transição paradigmática.

Essa formação multilateral, por sua vez, é vislumbrada em pelo menos cinco desdobramentos que a justificam: 1) pelo *ensino integrado proporcionar ao educando uma visão ampla* num determinado objeto de análise; 2) por esse fazer ser *um constante lançar-se ao desafio* na tentativa de descobrir o novo; 3) por *trazer em si uma dimensão política*, uma vez que se confronta com a realidade e com os interesses na construção do saber; 4) por *facilitar o processo de aprendizagem para o aluno*, por lidar com situações reais e visão de conjunto e; 5) por colocar uma *confrontação constante entre teoria e prática*, o que certamente traz grande significação aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

44 Ver Boaventura de Souza Santos (op.cit.).

B) O trabalho coletivo como estratégia de se avançar em direção a essa nova concepção de ensino.

Outra classe fortemente presente é a que apela para a necessidade do trabalho coletivo e a troca de experiência entre os especialistas no ensino: há o reconhecimento sobre a complexidade do conhecimento e dos limites de apreensão pelo sujeito. Expressa a importância do trabalho em parceria, da necessidade do saber ouvir, falar, partilhar ações, espaço e tempo e, como forma de superação dessa limitação.

Apresenta assim, três elementos substanciais: 1) o da importância da *constituição de uma equipe (nem sempre é fácil constituí-la)*; 2) o da *troca ou compartilhamento de conhecimento e experiências* entre especialistas e; 3) o da necessidade da *participação e do envolvimento de todos no trabalho em equipe* – desde alunos, passando pelos professores e, chegando até a comunidade em geral, na qual a escola está inserida.

C) A interdisciplinaridade como forma de se atingir uma formação para a cidadania

Nos depoimentos a interdisciplinaridade aparece também, como forma de se atingir uma formação para a cidadania. Um conceito tão requerido em nosso tempo em virtude das relações capitalistas, das explorações do trabalho alheio e do não respeito aos direitos humanos.

Seus desdobramentos vão à direção de vários sentidos: 1) o da *vinculação entre conhecimento e intervenção na realidade*; 2) o de que essa forma de ensino integrado proporciona a formação de um *aluno crítico e investigador* e; 3) o que nos sinaliza ser *preciso investir cada vez mais na melhoria das relações humanas*, recuperando sempre o *diálogo*.

D) A interdisciplinaridade como forma de dinamizar o processo ensino-aprendizagem.

Aparece ainda, em menor tendência, no entanto não menos significativa, a classe que aponta para a interdisciplinaridade como forma de se dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Parecem acreditar que, valendo-se de tal abordagem metodológica, as relações pedagógicas tornam-se mais atraentes, a aprendizagem mais significativa para os alunos e, assim, alterando-se também para melhor a sua qualidade.

Destacam-se alguns aspectos: 1) a interdisciplinaridade provoca a *elevação do prazer de se estudar*, gosto pelo que se faz; 2) ao se trabalhar de maneira interdisciplinar *é preciso investir cada vez mais na melhoria da dinâmica de sala de aula*, com a superação de situações estáticas e, com a proposição de processos inovadores; 3) é preciso que os professores, ao trabalhar interdisciplinarmente, *estimulem os alunos a explorarem os nexos e relações entre os conteúdos das diversas disciplinas do currículo* e; 4) que há a necessidade da busca constante pela *re-significação do tempo e do espaço escolar*.

1.2.2- Do ponto de vista dos coordenadores pedagógicos

Esses interlocutores demonstram seguir a mesma tendência dos egressos/professores quanto à finalidade da interdisciplinaridade no ensino, compactuando de um pensamento voltado para um conhecimento integrado. Até pelo papel que desempenham nas escolas como coordenadores do processo de planejamento pedagógico da instituição: vê-se, uma certa atenção direcionada mais para as questões voltadas ao planejamento curricular, uma integração entre disciplinas – via temas geradores e as pessoas nelas envolvidas - com a troca de conhecimentos e experiências. Com a palavra alguns desses coordenadores:

A interdisciplinaridade no ensino remete ao grupo de profissionais de áreas afins a deterem suas preocupações em trabalhar um tema que envolva todas as disciplinas (...)

A interdisciplinaridade no ensino, para mim, é a construção do conhecimento coletivo, a socialização do saber, é partilhar o saber com o outro.

A solução para superar a educação fragmentada, à qual estávamos acostumados, onde as barreiras são quebradas e o ensino deixa de ser algo complexo, para ser mais dinâmico e produtivo.

A maior finalidade é de um ensino globalizado na união de todas as áreas de conhecimentos (...)

Manter um melhor relacionamento entre os conteúdos trabalhados pelos professores de todas as áreas (...).

É integrar todas as áreas do conhecimento, proporcionando aos educadores e educandos o desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade (...).

Significa a interação de todos os professores, troca de experiências e aprofundamento nos conhecimentos; busca e embasamento teórico, ou seja, a pesquisa é o ponto de partida.

2- A INTERDISCIPLINARIDADE ENQUANTO PROBLEMA: no plano real – a forte pressão exercida pelos princípios do conhecimento-regulação

2.1- O estágio interdisciplinar na formação

Fortemente vinculados à racionalidade moderna do conhecimento-regulação⁴⁵ aparecem centrados os principais depoimentos. Reconhece-se a necessidade da integração de conhecimentos – como necessidade de sua completude e inteireza para o sujeito cognoscitivo, no entanto, há um forte apego a uma concepção alicerçada nos princípios do paradigma positivista da modernidade: que fragmenta os objetos de análise e individualiza o seu modo de apreensão. Neste ínterim, (Cf. FRIGOTTO 2000), há ainda uma forte pressão exercida sobre a escola e a formação dentro do processo de produção da existência humana atual no contexto do capitalismo: um processo cindido em classes que eleva um discurso pela liberdade e igualdade, mas que esconde os mecanismos que produzem a alienação, a exclusão e a desigualdade. A formação interdisciplinar assim encontra-se pressionada de todos os lados. No entanto, quais os sentidos atribuídos pelos sujeitos quando se lançam ao desafio de inovar?

2.1.1- Sensações mais constantes dos egressos/professores quando passaram pela experiência do estágio interdisciplinar na formação.

Conforme quadro III, elenco aquelas sensações mais constantes dos estagiários, expressas em três classes. A primeira e a última nos mostram a grande dificuldade que se encontra quando se tenta inovar, ousar, instigar passos em direção à transição paradigmática posta por SANTOS (2000), romper com o paradigma positivista, que tem alicerçado uma concepção de ciência originada nos estatutos das Ciências Naturais na tentativa de enfrentar problemas do cotidiano, os quais escapam ao seu controle e que expõem sua fragilidade no tratamento das questões no domínio das Ciências Sociais, pois lidam com a complexidade e mutabilidade do comportamento humano em determinados espaços sociais de atuação. A classe intermediária expressa também, por sua vez, que os espaços de conquista vão se abrindo conforme a postura do professor enquanto prático-reflexivo (Cf. ZEICHNER, 1993) e (SCHÖN, 1995).

45 Conforme Boaventura de Souza Santos (Op. Cit.).

QUADRO III – Classes que demonstram as sensações mais constantes dos egressos/professores quando estagiários - momento em que passaram pela experiência do estágio interdisciplinar na formação

A) A insegurança e o medo

- A insegurança e a preocupação com o tempo escasso na execução do estágio, havendo sobre-trabalho no 7º e 8º semestres.
- A decepção e a frustração quando percebiam que o trabalho que deveria ser coletivo e executado por todos muitas vezes não ocorria.
- O constrangimento quando não conseguiam orquestrar o trabalho.
- A constatação de que há uma diferença enorme da teoria adquirida para a prática vivida.
- O nervosismo, afinal de contas o tema "interdisciplinaridade" era novo.
- Os estagiários estavam extremamente inseguros, querendo se isolar, egocêntricos, o oposto do que o estágio interdisciplinar propunha.
- Havia um sentimento de dúvida: se seriam capazes de “dar conta do recado”, se isso não ficaria só no papel, ou se não seria tempo perdido.
- Sentimento de desespero pela falta de integração e responsabilidade de alguns companheiros do GTI (Grupo de Trabalho Interdisciplinar).
- Sentimento de que a Universidade não os preparava adequadamente para encararem a realidade da educação.
- Sentiam-se, em alguns momentos, pressionados pela falta de organização dos professores coordenadores do estágio, alguns até desinformados sobre os fundamentos do Projeto Coletivo de Estágio.
- Sentiam-se angustiados quando percebiam a falta de diálogo dos profissionais que estavam à frente do projeto interdisciplinar.
- Sensação de ansiedade diante da expectativa de experimentar a nova metodologia na construção do saber.
- Sensação de dúvida e incerteza, porque sabiam que tinham que propor algo novo e diferente, e que havia professores ansiosos em aprender com eles, além de ser uma prática vivida e nem bem aprendida na formação.
- Angústias e incertezas ao pensarem que não estariam desenvolvendo realmente o trabalho interdisciplinarmente.
- Dificuldades de encontrar assuntos que mais se relacionassem com a proposta interdisciplinar - via tema gerador.
- Insegurança causada pelo despreparo de docentes e discentes que ficavam presos a leituras.

B) A tentativa de superação da insegurança e do medo.

- No início, sentiam-se com um certo medo, nervosismo, mas após as reuniões para a preparação das atividades a serem desenvolvidas na escola-campo sentiam-se mais fortalecidos e observavam que todos tinham os mesmos anseios.
- Ótimas sensações, principalmente quando os trabalhos eram bem sucedidos e quando havia a dedicação do grupo.
- As primeiras sensações são de impossibilidade de dar certo tal metodologia, ao final, verificava-se que ela acontecia de forma natural e com qualidade.
- Impressões evidentes da troca de experiência que ocorria.
- Por ser uma prática nova, sentiam-se inseguros a princípio, porém, no decorrer do estágio, a coletividade superava essa insegurança.
- Sensações de segurança, pois, se por acaso algum membro do grupo tivesse alguma dificuldade, ele teria a ajuda dos colegas.
- Sensações do novo, de mudança, de algo aparentemente solto, não sabiam exatamente o que estavam fazendo logo de princípio, porém, no término, os resultados saíam satisfatórios.
- A orientação quando adequada por parte dos professores trouxe confiança aos estagiários.

C) Aspectos problemáticos a serem refletidos no Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar

- Sentimento de que há muitos desentendimentos entre os próprios docentes que coordenam o estágio.
- Falta de integração e comprometimento dos Departamentos para com o Projeto Coletivo de Estágio.
- A interdisciplinaridade deveria primeiro ser praticada pelos professores na Universidade. Há incompatibilidade entre a teoria e a prática no contexto da formação.
- Falta de uma maior fundamentação teórica por parte dos orientadores do estágio.
- A prática interdisciplinar só ocorre no final do curso. Por que ser interdisciplinar só no estágio?
- Ainda há um forte apego ao individualismo.
- A prática interdisciplinar reclama por uma melhor orientação - houve GTI que não conseguiu trabalhar integrado.
- Houve muitas divergências e muitos conflitos com o professor orientador em alguns grupos.
- Dificuldades em reunir para a preparação dos trabalhos e a própria resistência pessoal com o processo inovador.
- Dificuldades para o domínio e o relacionamento entre os conteúdos das disciplinas envolvidas por parte dos alunos.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

A) A insegurança e o medo

A insegurança e o medo dos estagiários na formação baseiam-se no princípio da objetividade posto pelo paradigma positivista de ciência: há uma maneira “correta” de se fazer, e tudo “tem” que sair perfeito. Havia uma pretensão entre a maioria dos estagiários de que há uma forma correta de se desenvolver a interdisciplinaridade. Parece haver uma visão fechada e reducionista de interdisciplinaridade: “deve-se” ter necessariamente uma temática geral e os conteúdos das diversas disciplinas envolvidas no empreendimento “têm” que ser esgotados dentro de um período previamente determinado. Não se parece conceber a apreensão do conhecimento dentro de um contínuo, que demanda tempo, aumento da maturidade, envolvimento com situações concretas etc. Parece haver uma certa pressa, como nos jogos competitivos em que vence o que desempenhar determinada função num menor espaço de tempo e não se admitindo as possibilidades do erro.

Parece-me que essa insegurança está muito mais relacionada ao desejo de “volta ao ninho” de um primeiro vôo que desestabiliza: de regresso a um estágio factual, contemplativo, neutro, não comprometido com os projetos das escolas nas quais se desenvolve essa prática. Trabalhar interdisciplinarmente numa relação teoria-prática, implica em despojamento, abertura para o novo, pesquisando o cotidiano, tendo a realidade concreta como a matriz geradora do desenvolvimento pedagógico, isso realmente nos coloca numa posição de desconforto.

Nos desdobramentos desta classe – que trata da insegurança e do medo dos estagiários – encontrei os seguintes aspectos: 1) a *preocupação com o tempo*, em que esse parece “conspirar” contra os estagiários; 2) a marca do *trabalho fragmentado* que sempre reaparece mesmo diante de um trabalho que se propõe interdisciplinar; 3) a *dificuldade em conjugar teoria e prática*; 4) a *inquietação e o nervosismo diante de uma situação nova*; 5) o *desejo constante por uma formação numa concepção estática, pronta e acabada*; 6) o *apego ao tradicional ou idéia de “fôrma”, ou que pelo menos há uma forma de se fazer algo*.

B) A tentativa de superação da insegurança e do medo.

Mas nem tudo está determinado, há também no processo de construção da interdisciplinaridade a tentativa de superação da insegurança e do medo. Se tudo tem que dar certo, não se pode errar, há o medo: o erro muitas vezes é visto somente dentro de um viés

pejorativo, não como a possibilidade de retomada do processo. No entanto, no campo de aplicação, na prática pedagógica dos estagiários também se aprendeu a lidar com ele.

Os aspectos aqui mais acentuados foram: 1) que a prática interdisciplinar é um constante *aprender a aprender*; 2) que os *trabalhos bem sucedidos trazem em si a elevação da auto-estima*; 3) que a *parceria e a troca de experiências* são novamente definidas como fundamentais e; 4) reaparece a idéia de uma *autonomia do sujeito*, em que *sua individualidade se firma sempre na coletividade*.

C) Aspectos problemáticos a serem refletidos no Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar

Apesar das transformações ocorridas no desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio na formação, ainda há aspectos problemáticos a serem enfrentados pelos próprios professores que o desenvolvem: talvez o coletivo de professores pudesse começar (de fato) pela *constituição de um grupo de estudo e de pesquisa realmente – como previsto*. Apesar de o Projeto de Estágio ter sido reformulado em 1998 e ser bem explícito no que concerne à metodologia de ensino e à metodologia de pesquisa, parece que a última ainda tem ficado um tanto a desejar.

Os elementos marcantes nesta classe revelam: 1) que os *conflitos vividos pelos docentes coordenadores do estágio escapam ao seu domínio, chegando ao conhecimento dos estagiários*; 2) que a *política pedagógica vivida nos Departamentos não se encontra bem articulada com as ações desenvolvidas pelos docentes do Projeto Coletivo de Estágio*; 3) que a *fundamentação teórica do docente quando é deficiente, passa a ser facilmente percebida pelos estagiários*; 4) que há ainda o *apego ao tradicional* – forte carga exercida pelo individualismo e; 5) que há *dificuldades em se relacionar conteúdos – explorar seus nexos*.

2.1.2- A avaliação no contexto da formação - estabelecendo relações

O processo avaliativo nas atividades de prática de ensino tem sido marcado acima de tudo pelos egressos como um composto de vários elementos: existiram ações que foram ao encontro do pensamento dos estagiários e dos professores coordenadores do estágio: uma avaliação numa conotação positiva como critério último de juízo de valor. No entanto, a avaliação ocorrida tem sido marcada também por desencontros – numa conotação negativa: uma certa discrepância entre estagiários e professores - parece haver a necessidade da (re)elaboração e exposição mais

explicitamente possível dos critérios avaliativos com seus respectivos instrumentos, por parte do coletivo de professores que coordena o estágio interdisciplinar (conforme quadro IV).

QUADRO IV – Classes em que os egressos/professores descrevem o desenvolvimento da avaliação na formação através do estágio

A) Ações que afirmam o processo avaliativo numa conotação positiva

- Coordenadores de estágio surpresos com os resultados positivos de certos grupos frente o desprendimento e a iniciativa dos estagiários.
- Presença marcante do orientador quando os estagiários necessitavam dele, fornecendo subsídios teóricos e sugestões práticas para o trabalho direto em sala de aula.
- Professores de áreas específicas trabalhando sempre de forma dialógica e construtiva, apontando os equívocos e dando respaldo aos estagiários para superá-los.
- Avanço por parte dos professores coordenadores na organização dos grupos de estagiários.
- Diálogo por parte dos coordenadores do estágio após a execução das atividades.
- Coordenadores do estágio vistos como parceiros: estavam sempre buscando, pesquisando para que o estágio acontecesse.
- Observação dos coordenadores do estágio sobre a capacidade dos estagiários trabalharem em grupo, incentivando-os na resolução de problemas.
- Presença e dedicação dos coordenadores do estágio na execução dos trabalhos nas escolas.
- Coordenadores do estágio incentivando os estagiários para darem seqüência a esse tipo de trabalho após o estágio.
- Avaliações positivas feitas pelos professores do estágio.
- Professores do estágio avaliando os estagiários com muita seriedade, mostrando sempre onde havia lapsos, levando-os a refletir.
- Incentivo e aprovação dos métodos de ensino utilizados na prática pelos estagiários.
- Tratamento como parceiros, não como alunos por parte dos professores do estágio.
- Desenvolvimento de uma visão na qual todo conhecimento se processa por estágios e considerando o esforço de cada um.
- Avaliações individuais e coletivas feitas pelos professores do estágio.
- Desenvolvimento de avaliações cruzadas entre os próprios estagiários.
- Desenvolvimento da auto-avaliação por parte dos estagiários, levando-os a assumir uma postura ética e crítica referente aos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos.
- Colocação dos pontos positivos e negativos (dos estagiários) por parte dos professores do estágio.
- Esclarecimento feito pelos professores sobre os critérios de avaliação que seriam utilizados no estágio logo no início dos trabalhos.
- Avaliações interrogativas, provocativas e sensibilizadoras feitas pelos professores do estágio.
- Orientação aos estagiários para a leitura de determinados autores que tratavam sobre a interdisciplinaridade.

B) Ações que afirmam o processo avaliativo numa conotação negativa

- Por ser um trabalho novo, alguns coordenadores não estavam bem preparados para avaliar os estagiários, não tinham o pleno significado da interdisciplinaridade, avaliavam melhor os estagiários das suas respectivas áreas.
- Alguns professores precisavam estar mais preparados para a orientação aos grupos de estagiários.
- Havia orientadores que avaliaram a partir de critérios duvidosos – não seguiam o mesmo critério.
- Avaliação incoerente visando mais a criatividade de cada área do que a integração do grupo.
- Acompanhamento superficial aos estagiários, com dúvidas e inseguranças.
- Professores que não eram em sua totalidade coerentes com o que se falava.
- Professores que não consideravam o processo e sim o produto final.
- Avaliações mais no sentido de estabelecer notas.
- Avaliação fragmentada, apenas no processo didático (aula), sem ter levado em conta todo o processo de organização, de pesquisa e de discussões.
- Avaliação feita individualmente pelo professor, e não pelo coletivo de professores.
- Falta de acompanhamento individualizado ao estagiário, atendendo suas dificuldades.
- Pouca informação aos estagiários quanto às avaliações.
- Os próprios coordenadores em alguns momentos tinham dificuldade de demonstrar a interdisciplinaridade.
- A avaliação geral dos avaliadores fica um tanto obscura.
- Não transpareceu ter acontecido uma avaliação diferenciada que acompanhasse a nova modalidade de estágio.
- Muitas exigências que não são vividas nem pelos professores coordenadores; não reconhecimento do esforço do aluno, cobrança daquilo que não tinha sido trabalhado durante a trajetória do discente pelo curso.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

Olhando à primeira vista o quadro apresentado, parece haver uma certa incoerência: como poderia a avaliação ter ocorrido nessas duas conotações ao mesmo tempo? A questão é que, estamos trabalhando numa análise a partir de tendências e não são as respostas dos mesmos interlocutores nas duas conotações: há uma maior incidência na primeira e uma menor na segunda – mas existe muito que fazer para superar tais distorções.

A) Ações que afirmam o processo avaliativo numa conotação positiva

Essa classe aparece numa maior incidência, desdobrando-se em três conotações: 1) a que desperta para a “*marca*” deixada pelo professor orientador do estágio quando se aproxima dos estagiários, e acompanha, e orienta mais de perto suas atividades – estabelece-se uma relação entre parceiros, há uma intersubjetividade e o trabalho interdisciplinar flui com maior leveza; 2) a conotação aqui é seqüencial à primeira, se recupera toda a *força do diálogo*, principalmente na superação dos vários obstáculos da prática de ensino: tanto obstáculos epistemológicos como institucionais; 3) aqui aparece a enunciação dos tipos de avaliações que foram utilizadas no decorrer da prática de ensino na formação com avaliações individualizadas, coletivas, auto-avaliações e avaliações cruzadas, em que um determinado estagiário acabava avaliando o outro e vice-versa.

B) Ações que afirmam o processo avaliativo numa conotação negativa

Aqui nessa classe descobri alguns aspectos em seus vários desdobramentos, o que se tornou até difícil de enumerá-los, mas nos seus elementos principais encontrei: 1) que *quando se lida com o desenvolvimento de um currículo que tem a inovação como marca, há o aspecto de certos desencontros até que se defina um determinado caminho*; 2) que *há um insistente reclame por uma maior fundamentação teórica dos professores que orientam o estágio em relação à literatura interdisciplinar*, talvez eles próprios tenham sentido e demonstrado seus atos falhos; 3) *dificuldades entre os professores em ter critérios avaliativos comuns*; 4) *no momento das avaliações e tomadas de decisões parece ter havido um certo peso do aspecto específico de cada área sobre o aspecto coletivo das demais disciplinas*; 5) *houve momentos em que alguns professores se distanciaram dos alunos estagiários, não tendo ficado suas “marcas”*; 6) *alguns professores coordenadores do estágio ainda estão muito presos a concepções tradicionais ao avaliarem*, quando dão grande destaque ao produto e não ao processo no qual se deu o estágio supervisionado, o velho – o tradicional: ainda bate forte à porta, é preciso atentar para tal fato.

2.2- Os egressos/professores e os projetos interdisciplinares nas escolas: tecendo redes

Sobre o processo de disseminação em rede daqueles princípios interdisciplinares perseguidos na formação, procurei apreendê-lo num contexto relacional com a confirmação dos coordenadores pedagógicos. Por que a participação deles? Pela própria complexidade da questão e sem extremismo de viés positivista, mas também pelo cuidado que a pesquisa científica requer. Pensava *a priori* que poderiam existir projetos de natureza interdisciplinar nas escolas com a participação efetiva ou não dos estagiários. Para evitar qualquer viés ou desvio nas respostas, levantei informações sobre a existência ou não de projetos interdisciplinares nas escolas sob a ótica dos egressos/professores e dos coordenadores. E tive um resultado que considero coerente conforme veremos na tabela VI:

TABELA VI - Existência ou não de projetos formais ou informais de natureza interdisciplinar nas escolas em que atuam os egressos/professores

Frequência de afirmação e participação dos egressos/professores			Frequência de afirmação dos coordenadores das respectivas escolas nas quais atuam os egressos/professores	
Sim	30	Participam	Sim	29
		29		
Não	21	Não participam	Não	1
		22		
Não opinaram	11	11	Não opinaram	-
Devolveram o questionário	62	62	-	30
Não devolveram o questionário	44	44	-	12
TOTAL	106	106	-	42

(Organização: MILANESI, 2003, fonte: questionário dos egressos/professores e dos coordenadores).

Dos sessenta e dois pesquisados, trinta egressos/professores afirmaram sobre a existência de projetos interdisciplinares nas suas respectivas escolas, o que está muito próximo dos vinte e nove coordenadores que afirmaram, também, tal proposição.

Vinte e um egressos/professores afirmaram sobre a não existência de projetos interdisciplinares nas suas respectivas escolas. É de se considerar aqui que doze coordenadores não prestaram informações, uma vez que enviei o questionário a quarenta e dois deles, mas

somente trinta me devolveram e, destes, apenas um afirmou da não existência de nenhum projeto de natureza interdisciplinar, talvez aí nestas doze, e, juntamente com essa última, estejam concentrados os maiores índices de negação da prática interdisciplinar, e a não correspondência sinaliza nesta direção.

Mesmo devolvendo o questionário da pesquisa, há também a postura daqueles egressos/professores que não se manifestam, assim como os doze coordenadores que nem devolveram o questionário. Onze egressos/professores não informaram se existem ou não projetos de natureza interdisciplinar nas suas respectivas escolas. Preferiram o silêncio, talvez até como uma forma de expressão das dificuldades enfrentadas para se implantar a prática interdisciplinar no cotidiano de sua realidade escolar e, acenando assim, para a presença marcante ainda da metodologia tradicional no ensino. Não querem se comprometer, não opinam quando convidados, parecem viver o momento daquilo que Leibniz chamou de a Razão Indolente e que SANTOS (2000) hoje discute apontando as possibilidades de reação para que se saia desse estado de inércia. Nessa Razão, já que o futuro é necessário e qualquer coisa que fizermos não mudará o seu rumo, vivamos o momento. Não acredito em tal postura.

2.2.1- Razões apontadas pelos sujeitos que se mostram abertos e os que se fecham à participação

No quadro V a seguir, o qual apresenta as razões da participação ou não em projetos interdisciplinares, veremos que: do total de sessenta e dois egressos pesquisados, vinte e nove afirmaram que participam de algum tipo de projeto que prioriza a metodologia interdisciplinar. Parece estar incorporada na estrutura cognitiva por acreditarem no seu potencial como mecanismo de se ter um ensino-aprendizagem de qualidade na vertente do conhecimento-emancipação, apesar dos entraves encontrados também por àqueles vinte e dois que não demonstraram o interesse na participação.

QUADRO V – Classes que apresentam as razões da participação ou não dos egressos em projetos de natureza interdisciplinar existentes nas escolas nas quais atuam como professores

A) Razões que apontam para a participação e a confiança que depositam na eficácia da interdisciplinaridade

- Quando há empenho e comprometimento a interdisciplinaridade funciona.
- Possibilita transmitir informações das várias áreas ao mesmo tempo e o aluno capta melhor a complexidade do conhecimento.
- Vêm a riqueza que um determinado conteúdo ganha ao ser explorado por todas as matérias.
- O saber deve ser abrangente e o diálogo entre as disciplinas favorece a formação de um aluno crítico e pesquisador.
- Apesar das dificuldades, vêm resultados positivos.
- Acreditam que com a integração entre as áreas, adquire-se mais experiência e conhecimento.
- Vêm na interdisciplinaridade um trabalho que constitui a construção da consciência pessoal e coletiva.
- Acreditam nos benefícios que o trabalho proporciona aos alunos.
- Acreditam ser a melhor maneira de ensinar.
- Propicia aos alunos formas mais reais de aplicação de conteúdos relacionados à sua realidade.
- Por acreditarem que as mudanças e a qualidade da educação depende de esforços individuais e coletivos.
- Porque acreditam que a proposta interdisciplinar faz com que os alunos se interessem mais pelos conteúdos das disciplinas.
- Porque é a forma mais adequada de se trabalhar na educação infantil.
- Porque o trabalho em equipe é mais produtivo devido à diversidade de idéias, e dá mais ânimo aos participantes.
- Participam pela própria exigência relacionada às dificuldades na aprendizagem dos alunos.
- Entendem que, para construir um conhecimento novo, são necessárias atitudes de superação das velhas concepções de ensino.
- Acreditam trazer melhor qualidade para o ensino.
- Acreditam que integra professores, alunos e a comunidade.
- Porque os temas geradores dos projetos interdisciplinares mexem com os conceitos, os procedimentos, os valores e as atitudes dos alunos.
- Sentem a necessidade de se adequarem aos novos paradigmas e a interdisciplinaridade rompe com a forma tradicional de ensino.
- Participam porque as atividades interdisciplinares sempre culminam em movimentos fora da sala de aula.
- Acreditam que a interdisciplinaridade remete-nos à investigação dos fatos da realidade, problematizando-os.
- Alguns acreditam que já desenvolvem a interdisciplinaridade através de outros projetos do sistema educacional como o PDE, o XANÉ e a Escola Ciclada.

B) Razões que apontam para a não participação em projetos de natureza interdisciplinar.

- Por não ter a escola experiência com essa prática.
- Por dificuldades encontradas na elaboração de projetos dessa natureza.
- Por falta de projetos elaborados pela escola e raramente oferecidos, às vezes são ofertados apenas no começo do ano.
- Pela resistência e a falta de adesão da maioria dos professores das escolas, não existindo atitude interdisciplinar.
- Não vêm o interesse da equipe pedagógica da escola.
- Por falta de tempo para reunir os professores, pois eles são lotados em várias escolas.
- Por trabalharem com a suplência e os conteúdos serem organizados por blocos.
- Por falta de preparo dos profissionais para a interdisciplinaridade.
- Por falta de condições físicas da maioria das escolas para a aplicação de tal metodologia.
- Nas escolas especiais por trabalharem através de cada deficiência.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

A) Razões que apontam para a participação e a confiança que depositam na eficácia da interdisciplinaridade

Apesar da atitude de espera de um bom número de professores, vê-se uma grande confiança depositada no potencial da interdisciplinaridade. Agora, é importante também entendermos que, mesmo esses que dizem acreditar, não desenvolvem-na num maior âmbito de integração disciplinar, são iniciativas em pequenos projetos, ou ações de menor abrangências, no

entanto, de *alta significação* na afirmação da tão proclamada atitude interdisciplinar, razão oposta em relação àqueles que estão de certa forma estacionados, esperando por um nível de elaboração interdisciplinar estático, para só a partir daí - quando estiverem “preparados”, iniciar os primeiros passos.

Como desdobramentos, encontrei: 1) o que faz alusão à questão do *compromisso que deve ser assumido pelo professor*; 2) o do aumento do nível de informação ao aluno joga com um papel fundamental na aprendizagem dele; 3) *inter-relacionando o conteúdo de uma dada disciplina com outros de outras disciplinas, o primeiro ganha nova significação*; 4) com o desenvolvimento da interdisciplinaridade no ensino, *desperta-se o aluno para que seja um ser crítico e pesquisador* e; 5) o de que a *interdisciplinaridade favorece a construção de uma consciência individual e ao mesmo tempo coletiva*.

B) Razões que apontam para a não participação em projetos de natureza interdisciplinar.

Aqui nessa classe de inteligibilidade encontrei também várias posturas que se desdobram: 1) a questão da falta de experiência – como se esta fosse algo neutro, dado por excelência; 2) dificuldades do professor em elaborar projetos de natureza interdisciplinar, o que desemboca nos dois desdobramentos seguintes; 3) resistência e falta de adesão pela maioria dos professores nos projetos interdisciplinares; 4) o próprio desinteresse das equipes técnico-pedagógicas das escolas em elaborar projetos dessa natureza (quem, por natureza da função deveria incentivar) e; 5) a própria escassez de tempo aos professores, provocada pela fragmentação dos contratos de trabalho.

2.2.2- Os principais obstáculos encontrados nas escolas para se levar adiante uma prática interdisciplinar

Dos vinte e dois que afirmaram que não participam de nenhum tipo de projeto que enfatize o interdisciplinar e, mesmo daqueles que participam, quatro, parecem ser os maiores obstáculos, conforme veremos no quadro VI. Esses obstáculos podem ser classificados em duas vertentes que apontam para a existência de uma crise em nível da *estrutura educacional* (conforme classes A e C), e outra em nível do *sujeito* (conforme classes B e D):

QUADRO VI – Classes que identificam os principais obstáculos encontrados pelos egressos/professores nas suas respectivas escolas para se levar adiante uma prática interdisciplinar

A) Incompatibilidade no horário dos professores em decorrência da fragmentação do contrato de trabalho

- Professores lotados em várias escolas em virtude da fragmentação das disciplinas da grade curricular e também pela busca de complementação de renda provocada pelos baixos salários.
- Ausência de um tempo prolongado para que todos os professores possam se reunir para discutir os temas da integração disciplinar.
- Dificuldade de os professores se encontrarem no caso de escola de suplência em que o trabalho é acelerado, fragmentado e modular.
- Falta de reuniões pedagógicas constantes para o planejamento, em virtude da falta de tempo dos professores.
- Horas-atividades incompatíveis entre os professores, dificultando o encontro.
- Existem escolas com a organização do horário de aula por blocos, nas quais cada professor passa apenas uma vez por bimestre em cada turma.
- Há professores que reclamam da baixa carga horária no currículo, por exemplo: História.

B) Desinteresse, medo de mudança e a acomodação por parte dos professores em virtude da complexidade que o trabalho interdisciplinar apresenta.

- Há entre os egressos/professores a denúncia de muita acomodação: a interdisciplinaridade seria muito trabalhosa, e necessitaria de muita pesquisa.
- Resistência e desinteresse. Nem todos os professores aceitam trabalhar de forma interdisciplinar.
- Pouca procura dos professores e coordenadores pedagógicos das escolas por esta prática.
- Apego ao tradicionalismo, resistência ao trabalho coletivo e dificuldades em não saber lidar com as diferentes idéias.
- A falta de disponibilidade dos educadores para iniciar um projeto que, para a maioria, é desconhecido e desafiador.
- A falta de diálogo e compromisso.
- Troca de experiências muito limitada.
- Professores que acham cômodo somente dar suas aulas e não querem ter mais trabalhos extras.
- Algumas barreiras impostas por alguns profissionais mais velhos de casa.
- Desinteresse dos coordenadores de algumas escolas em privilegiar projetos interdisciplinares.
- Falta de experiência prática sobre interdisciplinaridade.
- A não aceitação por parte de alguns professores e funcionários.
- Medo da mudança.
- Resistência ao novo.
- A resistência por parte dos alunos que também estão acostumados ao tradicional.
- Descrença na proposta interdisciplinar.
- As dificuldades encontradas estão no próprio trabalho coletivo: falta do entendimento em relação à forma interdisciplinar a ser executada.
- Falta de interação e parceria.
- O relacionamento entre os professores é muito complicado: é uma constante desavença por motivos profissionais e pessoais.
- Individualismo: falta de comprometimento com o que foi assumido.
- A dificuldade de trabalhar em grupo.

C) Recursos materiais humanos e financeiros escassos

- Falta de material didático para maioria dos trabalhos.
- A falta de recursos humanos: a cada ano muda o profissional.
- O desânimo causado pelo baixo salário.
- Ausência de materiais de pesquisa.
- Falta de recursos financeiros para as aulas de campo.

D) Ausência de uma fundamentação teórica e prática consistentes

- Desconhecimento dos princípios básicos da prática interdisciplinar por parte de muitos profissionais da educação: ausência de uma fundamentação teórica sólida.
- Despreparo profissional: há professores que se sentem despreparados para uma prática interdisciplinar.
- Falta de momentos sobre a interdisciplinaridade na escola: o "novo" sempre assusta, podendo ser desafiador ou inibidor da prática.
- Dificuldade em relacionar o conteúdo programado da disciplina com o tema interdisciplinar.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

A) Incompatibilidade no horário dos professores provocada pela fragmentação do contrato de trabalho

O primeiro obstáculo do quadro apresentado, diz respeito ao *fator indisponibilidade de tempo* suficiente para a prática da interdisciplinaridade. Entendo que essa proposição é coerente: como o passo inicial nesse trabalho é a existência de uma equipe de ação, o mínimo que se espera é que os componentes tenham disponível um determinado tempo e espaço para se encontrarem. Apesar de as políticas públicas norteadas por seus respectivos projetos pedagógicos enfatizarem o interdisciplinar, (como é o caso dos PCN's, Escola Ciclada e outros), essas mesmas políticas vêm acompanhadas por um toque administrativo com base em critérios econômicos (custo-benefício) que impede a realização. Os professores por sua vez, acabam sendo distribuídos por várias escolas em muitas turmas, uma verdadeira Torre de Babel.

Pela coerência e a maneira explícita dos depoimentos, parece não haver grandes desdobramentos nessa classe, aparece apenas um reclame pela baixa carga horária no currículo escolar para a disciplina de História.

B) Desinteresse, medo de mudança e a acomodação por parte dos professores em virtude da complexidade que o trabalho interdisciplinar apresenta

O segundo está relacionado a uma *atitude de espera - talvez até por uma baixa estrutural na auto-estima*⁴⁶ de muitos professores: Não participam porque as escolas não têm projetos e falta o empenho das ETP's destas na elaboração. Atitude não condizente com os princípios desenvolvidos no Projeto Coletivo de Estágio na formação (Cf. Projeto Coletivo de Estágio, 1998), uma vez que a entrada do aluno no campo de estágio se deu com a inserção deste, levantando questões problemáticas do contexto escolar para a busca de resposta em parceria com os professores daquelas escolas - em nenhum momento se configurou um estágio contemplativo.

Como desdobramentos apresentam-se: 1) a *acomodação e o desinteresse estrutural*; 2) as *dificuldades em saber lidar com situações conflituosas*; 3) *alguns estranhamentos entre profissionais recém formados e outros mais experientes*; 4) a *falta de uma experiência mais*

46 Basta atentarmos para o número significativamente alto de professores com a síndrome de Burnout – a síndrome da desistência do educador ocasionada pela concorrência de vários fatores estruturais que o assolam. Conforme revelam os dados da pesquisa realizada com professores da rede pública no Brasil, ver: CODO, Wanderley (Coord.) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 3. ed. 2002.

consubstanciada em relação à metodologia interdisciplinar; 5) pelo *desalojamento que a interdisciplinaridade provoca* há quem desacredita nela; 6) a *dificuldade dos professores estabelecerem um acordo mínimo* quanto à forma de se desenvolver a interdisciplinaridade e levá-la adiante e; 7) as próprias *dificuldades apontadas na direção das relações humanas* entre professores.

C) Recursos materiais humanos e financeiros escassos

O terceiro fortemente vinculado ao primeiro, trata da questão de base estrutural: da ausência de condições financeiras plenas para o favorecimento das atividades interdisciplinares. Há o reclame geral pela pouca disponibilidade de recursos financeiros, e conseqüentemente, humanos.

Enquanto sub-tendências encontrei os seguintes aspectos: 1) a *falta de investimento em recursos materiais e financeiros* e; 2) a *transitoriedade de professores* pelas escolas, o que dificulta a seqüência dos projetos.

D) Ausência de uma fundamentação teórica e prática consistentes

O quarto obstáculo põe-se como grande reclame: a ausência de uma base teórica e prática fortemente estabelecida.

Nessa classe encontrei apenas dois desdobramentos: 1) o que aponta para a falta de uma fundamentação teórica: é certo que a fundamentação teórica quanto mais aprofundada para os professores melhor, no entanto, parece haver a *presença de uma concepção estática de conhecimento* aqui (e que se repete em vários outros lugares no decorrer desta pesquisa), parece só ser possível integrar conhecimentos a partir do momento em que os professores estiverem “plenamente” preparados; há uma certa dificuldade em relação ao aprender a aprender - fundamentação teórica que se consegue ao caminhar com o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares e; 2) o que acena para a *dificuldade dos professores ao explorarem os nexos entre os conteúdos das disciplinas* envolvidas num determinado empreendimento interdisciplinar.

2.2.3- Tipos de projetos/atividades formais ou informais de natureza interdisciplinar:

2.2.3.1-Segundo os egressos/professores

Mesmo que pressionados de todos os lados em virtude dos enquadramentos culturais postos pelos princípios do paradigma do conhecimento-regulação nos cânones do positivismo, nem tudo está determinado, existem também, ainda que desordenados, alguns passos ensaiados em direção da interdisciplinaridade. Algumas tentativas aparecem: desde aquelas abordagens⁴⁷ mais organizadas, às menos organizadas até as que acenam para a negação da interdisciplinaridade na prática pedagógica (conforme quadro VII).

QUADRO VII – Classes que caracterizam os tipos de abordagens nas atividades ou projetos de natureza interdisciplinar que os egressos/professores estão conseguindo operacionalizar ou não em maior ou menor proporção em suas respectivas escolas

A) Abordagens mais organizadas que acenam para o crescimento da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

- Trabalhos voltados para a higiene e bem estar escolar como: coleta de lixo, plantio de árvores, reciclagem de papel e outros que integram algumas atividades.
- Tentativas em que os professores procuram relacionar os conteúdos da sua disciplina com os das demais, relacionando-os com os fatos do cotidiano, buscando a integração entre as áreas, possibilitando ao aluno perceber as relações entre elas.
- Pela própria estrutura curricular das séries iniciais os seus professores demonstram mais interesse pelo trabalho interdisciplinar.
- O trabalho em pequenas equipes tem aparecido na prática dos professores, proporcionando o diálogo e a troca de experiências.
- Os trabalhos que aparecem são desenvolvidos a partir do uso de temas geradores.
- A integração tem sido vista como mecanismo de um ensino mais eficaz e significativo para alunos e professores, proporcionando a melhoria da qualidade do ensino.
- Aparecem em maior proporção empreendimentos interdisciplinares voltados para atividades culturais e datas cívicas e comemorativas, além de gincanas e noites culturais.
- Aparecem esforços no sentido de dinamizar as aulas com propostas para pesquisa em aulas práticas e elaboração de textos.
- Aparecem também iniciativas voltadas para a abertura da escola para o diálogo com toda a comunidade escolar.
- Aparecem esforços que procuram abordar os temas em formas de debates e seminários.
- Aparecem depoimentos no sentido de que os PCN's deram abertura para a socialização de experiências com professores de outras escolas também.
- Aparecem também esforços no sentido de uma prática docente em que os alunos não decorem situações, mas comecem a pensar sobre situações concretas, podendo refletir sobre elas.

B) Abordagens menos organizadas que acenam para os entraves da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

- Há tentativas de integração disciplinar, mas muitas vezes são frustradas em virtude das dificuldades em fazer a

⁴⁷ O critério que utilizo aqui para denominar essas duas abordagens (mais e menos) organizadas trata-se do nível de integração real dos professores ou não no entorno dessas atividades.

transposição da teoria para prática.

- Aparecem algumas atividades de integração esporádicas em sala de aula, provocadas pela necessidade do conteúdo de outra disciplina.
- Aparecem alguns projetos que segundo os egressos/professores às vezes não dão muito certo, pelo baixo rendimento dos alunos.
- Existem alguns trabalhos em conjunto, mas, segundo os egressos/professores ainda falta aprimorar mais para chegar a ser uma prática interdisciplinar.
- Aparecem também pesquisas simples que envolvem mais o senso comum do aluno.
- Aparecem esforços no sentido, por exemplo, mostrar a aplicação de conhecimentos matemáticos em conjunto com outras áreas.

C) Abordagens que acenam para a negação da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

- Há professores que têm uma postura de espera: dizem participar somente quando a escola opta em trabalhar com projeto interdisciplinar.
- Outros dizem que, infelizmente, não conseguem nada: dizem que na verdade este tipo de trabalho está a desejar e é muito complicado.

(Organização: MILANESI, 2003 – Cf. os depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

O trabalho, conforme se pode ver no quadro apresentado, aparece setorizado no fazer da escola. Não chega a ser integralizado pelo conjunto de disciplinas, nem pelas áreas de conteúdos mais aproximados. São iniciativas dos docentes, que por sua vontade ou por exigência dos conhecimentos veiculados em determinados períodos do desenvolvimento curricular e como melhor forma em explorá-los, aproximam suas ações, trocando informações a partir de determinadas temáticas cotidianas – talvez até uma abordagem muito mais multidisciplinar ou pluridisciplinar, do que propriamente interdisciplinar, conforme quadro teórico já explicitado.

A) Abordagens mais organizadas que acenam para o crescimento da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

São abordagens que senti suas possibilidades de execução e que se mostram com seus seguintes desdobramentos: 1) conteúdos das disciplinas escolares organizados no sentido de explorar o *espaço escolar: organização higiênica e estética*; 2) exploração dos *nexos entre os conteúdos* das disciplinas a partir de fatos do cotidiano explorando datas cívicas e culturais através de temas geradores; 3) o estabelecimento do *diálogo e a troca de experiência* entre professores.

B) Abordagens menos organizadas que acenam para os entraves da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

Essas abordagens são tentativas, mas parece que já têm seu fracasso anunciado pela descrença depositada pelos professores antes mesmo do desenvolvimento das atividades. Como desdobramentos apresentam como dificuldades: 1) a transposição da *teoria para a prática* e; 2) o *relacionamento entre conhecimentos e as pessoas*.

C) Abordagens que acenam para a negação da interdisciplinaridade na prática dos egressos/professores

Essa classe aponta para uma certa razão indolente. É a razão daqueles que dizem participar de algum tipo de projeto interdisciplinar quando a escola oferece, no entanto, parece ter muito mais que ver com a questão do modismo já denunciado por Ivani Fazenda, Hilton Japiassu e outros: como a interdisciplinaridade está presente nos congressos, na inovação curricular, então acabam utilizando tal termo, mas esvaziado de sentido e que na verdade o negam.

2.2.3.2- Segundo os coordenadores pedagógicos

Há uma tendência maior entre os coordenadores (em relação aos egressos) em supervalorizar o interdisciplinar, talvez caindo até naquela vertente tão perigosa⁴⁸ já alertada por JAPIASSU (1976) e FAZENDA (1996): rotulando de interdisciplinar todo e qualquer evento que a escola desenvolve, a exemplo de datas comemorativas, jogos estudantis e outros. Não que essas atividades não tenham caráter interdisciplinar, no entanto, percebe-se que há pouca articulação, realmente, entre os conhecimentos veiculados pelas disciplinas dentro de um quadro de inteligibilidade global a partir desses eventos.

Aparecem também esforços que, a meu ver, são mais bem articulados e procuram dar novo sentido à vida escolar, vislumbrando uma organização curricular da escola em direção a *como desenvolver as atividades interdisciplinares*, conforme veremos nestas transcrições dos depoimentos de alguns coordenadores pedagógicos:

São sempre direcionadas para a comunidade, objetivando trazer os pais para a escola; salientando sempre a importância do trabalho desenvolvido em equipe.

48 Por serem às vezes atividades desarticuladas e vazias de sentido interdisciplinar.

São desenvolvidas através de reuniões com professores e alunos pesquisas bibliográficas, pesquisa em campo, relatórios, gráficos, maquetes etc. Essas atividades são feitas em conjunto e apresentadas a outros alunos da escola.

Através de pesquisas, entrevistas, trabalhos manuais, intercâmbio de conhecimentos entre os profissionais, recursos audiovisuais e uso da TV Escola.

O projeto Rádio Ativa é desenvolvido no horário do intervalo: tem o intuito de descontrair e informar o aluno através de vinhetas, curiosidades sobre determinadas áreas do conhecimento. O projeto Jornal na Escola informa e divulga os trabalhos realizados nas diferentes disciplinas

2.2.4- Os avanços e as possibilidades de afirmação de uma prática interdisciplinar

Entre as condições postas em favor da disseminação em rede dos princípios interdisciplinares trabalhados na formação, até o momento desta análise, em síntese, e apesar do esforço de muitos, acredito que *há ainda a predominância de uma certa miscelânea no fazer – um certo ofuscamento da interdisciplinaridade*. Os egressos/professores encontram muita resistência ao tentarem disseminar os princípios interdisciplinares nas escolas em que atuam, o que conseguem operacionalizar, talvez, esteja até muito mais próximo das duas etapas que antecedem o interdisciplinar, o multidisciplinar e o pluridisciplinar. As proposições presentes, ainda que apresentando grande capacidade de interrogar questões estruturais, no entanto, aparecem ofuscadas por questões maiores de ordem extra-escolar, e que escapam ao domínio das relações intra-escolares – não estão firmes e bem explicitadas no âmbito escolar. E, se aprendemos com as lições da teoria crítica em educação: é preciso investir cada vez mais no estudo da teoria do conhecimento para se formar um quadro síntese inteligível, capaz de nos auxiliar na compreensão do tamanho das dificuldades a serem enfrentadas por todos/as aqueles/as que tentam ousar no sentido da construção de um novo conhecimento integrado enquanto emancipação.

O quadro VIII a seguir expressa bem essa síntese da impressão que tive, e já explicitada nas análises que fiz até aqui do quadro I ao VII. Expressa o estágio atual da interdisciplinaridade na formação e no campo de aplicação junto às escolas: se por um lado temos educadores depositando esperança e querendo “oxigenar” o meio educacional, por outro, temos aqueles que parecem não ter sido tocados pela necessidade de transformação frente ao que está posto e corroboram para que as mudanças demorem mais ou nem aconteçam. No entanto, se somos seres inacabados e, portanto, em processo de construção, integro-me àqueles que querem novo sentido para a educação.

QUADRO VIII – Classes que descrevem as várias considerações emitidas livremente pelos egressos/ professores pesquisados

A) A maioria ou 59,6% dos egressos/professores não fez nenhuma observação.

B) Transcrições dos depoimentos livres ou 40,4% dos egressos/professores.

- *A educação é uma prática social, e como tal, mostra nesse novo milênio a necessidade de adotar a interdisciplinaridade considerando que a dinâmica realidade desse universo é constituída através de uma teia de eventos e a verdade é relativa, e “todo conhecimento desvinculado da ação é como um amontoado de metais, frio e sem valor” (SCHURÉ, 1986), (Egressa/professora n. 27 – Pedagogia)⁴⁹.*
- *Somos três professoras do pré II, procuramos no início um trabalho interdisciplinar que atendesse “todos” os requisitos e anseios de nossos alunos (Egressa/professora n. 26 – Pedagogia).*
- *A interdisciplinaridade vem para que compreendamos que uma área de saber não é mais importante, ou superior a outra, mas propõe integração e valorização de outros saberes. Porém, esta prática ainda necessita ser aprendida dentro das universidades (Egressa/professora n. 11 – Letras).*
- *Precisamos de formação e acompanhamento especializados para a construção de uma prática pedagógica sólida e consistente, visando à formação plena de nossos educandos, auxiliando no enfrentamento das situações e problemas surgidos no seu dia-a-dia (Egressa/professora n. 41 – Pedagogia).*
- *Quando participei do projeto interdisciplinar, não acreditava, pois havia dentro dos cursos da UNEMAT várias divergências na sua finalidade enquanto projeto (Egressa/professora n. 91 – História).*
- *Fico à sua disposição para informações que estejam ao meu alcance. Se possível, gostaria de conhecer o resultado da pesquisa (Egressa/professora n. 90 – História).*
- *Parabéns pela pesquisa que está desenvolvendo, onde diferentes vozes se cruzam para vir à tona os sentidos que nunca estiveram presos, mas que se manifestam de diferentes lugares, por estarem inseridos em diversas áreas do conhecimento que dialogam entre si a todo momento num contexto histórico-social (Egressa/professora n.12 – Letras).*
- *Qualquer tema é viável para se trabalhar interdisciplinarmente; tenho pós-graduação (lato sensu) nesta área: Interdisciplinaridade da Educação Básica - 450 hs; as possibilidades são grandes, mas só não acontecem por falta de tempo (Egressa/professora n. 92 – História).*
- *Acredito que ainda é necessário um longo caminho para concretizar, ou melhor, incluir a importância da interdisciplinaridade no meio escolar. O que se aprende na faculdade não está sendo operacionalizado, seja por culpa do educador/a, seja pela não organização pedagógica da escola (Egressa/professora n. 22 – Pedagogia).*
- *Gostaria, ainda, de acrescentar que o projeto de estágio interdisciplinar deixa marcas profundas que vão contribuindo a uma mudança de nossa prática, mesmo sem que seja intencional, acontece (Egressa/professora n. 81 – Matemática).*
- *A escola está desenvolvendo o projeto “Luz do Pantanal”, os professores de Biologia estão trabalhando a poluição no rio Paraguai antes, durante e após o 23º FIP (Festival Internacional de Pesca) em Cáceres - MT, causado pelo lixo orgânico e inorgânico, pelos esgotos e óleo derramado pelos barcos, e outros fatores que venham degradar o meio ambiente, impossibilitando o direito à vida animal e vegetal (Egressa/professora n. 55 – Ciências Biológicas).*
- *Acho que a interdisciplinaridade pode acontecer, mas é preciso que haja uma mudança da realidade educacional, principalmente na Universidade, pois precisa acontecer na íntegra a “inter” em cada um de nós, porque é fácil falar sobre o assunto, o difícil é vivenciar diariamente. Lembra o ditado: “faça o que falo, não faça o que faço”. É bem isso que acontece nos corredores da educação. Precisamos formar pessoas criativas, inovadoras e críticas para que a formação de um cidadão seja completa, mas para que isso aconteça, nós precisamos vivenciar tudo isso, do contrário estaremos sendo medíocres e mesquinhos, não só conosco, mas com todos os envolvidos nessa prática. Obs: Gosto muito de conversar sobre este assunto, não só com profissionais da educação, mas também com os alunos, acredito que devemos provocar esse tipo de discussão com toda a comunidade escolar (Egresso/professor n.64 – Ciências Biológicas).*
- *O Estado deveria vistoriar as escolas, de forma a cobrar dos professores que dêem continuidade ao que foi feito na Universidade (Egresso/professor n. 82 – Matemática).*
- *É necessário um trabalho mais amplo junto às escolas, com discussões coletivas para podermos desenvolver o método não só na academia (UNEMAT), mas também na prática do cotidiano escolar. Outro aspecto é o desestímulo dos profissionais da educação que a cada ano é menos valorizado sendo obrigado a desenvolver atividades paralelas (Egresso/professor n. 105 – Geografia).*
- *Percebo que a UNEMAT não tem nenhum interesse em ajudar aos egressos: a partir do momento que o aluno termina o curso é cortado o cordão umbilical, a ponto de não ser convidado pelo Departamento para discutir assuntos relacionados às problemáticas vivenciadas nas escolas, trocar idéias e até mesmo orientar o professor na sua prática em sala de aula. Creio que seria muito rico tanto para a Universidade como para o professor esse intercâmbio*

49 Como nem todos os egressos/professores se identificaram foi necessário que os numerássemos.

(Egresso/professor n. 65 – Ciências Biológicas).

- *Depois de anos de formação, gostaria de estar recebendo cursos de qualificação para aprimorar minha prática docente (Egressa/professora n.68 – Matemática).*
- *Após todos esses anos de trabalho na área de educação, sinto uma carência de cursos de qualificação neste sentido para melhorar a minha prática docente (Egressa/professora n. 53 – Ciências Biológicas).*
- *É claro que temos que mudar, mas a mudança deve ser gradual, não responsabilizando o professor unicamente por fracassos futuros. Ha de se salientar que a educação de hoje dá 'asas' e muito espaço para os alunos, não impondo limites, mesmo os alunos que 'não querem' passar de ano, ou melhor, aprender com responsabilidade, são aprovados. Tal fato inviabiliza a aprendizagem, pois o maior indicativo disso é o fato de alunos chegarem ao ensino médio, semi-alfabetizados. Algo está errado! (Egresso/professor n. 63 – Ciências Biológicas).*
- *Embora a interdisciplinaridade tenha o seu lado positivo, acredito que ainda esteja em fase de adaptação por parte do corpo docente (Egresso/professor n.36 – Pedagogia).*
- *Um desabafo profissional: eu não me considero preparada para pôr em prática atividades interdisciplinares, e quanto às minhas dúvidas e inseguranças nem mesmo sei quem poderia solucioná-las (Egressa/professora n.16 – Letras).*
- *Para que a Universidade consiga melhores resultados nesta proposta interdisciplinar é preciso que os professores da instituição mudem a sua postura, abracem realmente esta proposta e a pratiquem em sala de aula desde o 1º semestre (Egressa/professora n. 46 – Pedagogia).*
- *A proposta de se trabalhar de forma interdisciplinar é inovadora, mas não consegue se firmar dentro das escolas, alguns obstáculos emperram a efetiva implantação, romper com a estrutura presente ainda é difícil, já que tudo que é novo, assusta, exige reflexão, e assim protela-se uma prática pedagógica que poderia trazer muitos benefícios em aprendizagem para os docentes (Egressa/professora n.10 – Letras).*
- *Eu acredito que o estágio interdisciplinar não funciona, porque a nossa prática enquanto docente não foi trabalhada assim. E, de repente coloca-se isso no estágio enquanto que não nos foi trabalhado durante todo o curso desta forma (Egressa/professora n.23 – Pedagogia).*
- *Acredito que a interdisciplinaridade ainda vai encontrar muitos obstáculos, porque há pessoas com idéias e formações diferentes, mas com persistência conseguiremos atingir nossos objetivos (Egressa/professora n. 56 – Ciências Biológicas).*

(Organização: MILANESI, 2003 – fonte: citação dos depoimentos colhidos dos egressos através de questionários).

3- Aprofundando mais a discussão⁵⁰

Com a aplicação do questionário e a respectiva análise do conteúdo das respostas suscitadas, algumas questões requeriam confirmação, outras aprofundamento. Assim, trilhei o caminho da entrevista como momento de grande significação no esclarecimento de questões até então não bem resolvidas. Realizei 32 entrevistas, o que corresponde a uma amostragem de 30% sobre o total de egressos/professores dos três municípios que concentram o maior número de empregados – respeitando-se a proporcionalidade em relação ao número de empregados por Curso de Licenciatura. Previ ainda, uma margem de segurança de 10% em virtude da movimentação dos professores (no caso de pedidos de demissão e transferência para outras localidades, licenças etc.): vale registrar que apenas dois egressos/professores dessa margem de segurança foram utilizados, ambos do curso de História.

TABELA VII - amostragem de egressos/professores sorteados para entrevista entre aqueles que se identificaram na devolução do questionário

Curso	Frequência de Egressos/professores que ingressaram nas escolas dos três Municípios mais concentrados	Frequência de egressos/professores sorteados para a entrevista proporcionalmente aos 106 egressos por curso de Licenciatura (30% dos que ingressaram nos três municípios)	10% dos 106 como amostragem de segurança para a entrevista
Pedagogia	26	8*	3*
Letras	21	6*	2*
Matemática	21	6*	2*
História	14	4*	1
C. Biológicas	18	6*	2*
Geografia	6	2*	1
TOTAL	106	32*	11*

(Organização MILANESI, 2003). No asterisco houve ajustamento.

Esse é o momento em que retomo o ponto de onde parti, voltando o olhar para o referencial teórico, para as ações que foram desenvolvidas no Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar na formação e para a influência dessa formação na prática dos seus alunos egressos/professores da rede pública, fazendo as seguintes indagações: Os egressos/professores têm alguma compreensão sobre a interdisciplinaridade? Há a influência do Programa de Estágio Interdisciplinar na formação dela? Se afirmativo, o que leva a pensar

⁵⁰ A partir desse ponto da pesquisa passei a analisar os episódios que emergiram nas entrevistas, como necessidade em se confirmar ou aprofundar as questões que ficaram pendentes, ou não bem esclarecidas com as respostas do questionário.

que houve influência? Apontam para o retorno do estágio tradicional fragmentado? Quais os pontos críticos do Projeto Coletivo de Estágio na formação? Os egressos/professores conseguem disseminar a interdisciplinaridade para as escolas em sua prática pedagógica? Quais as principais dificuldades? Que fazer para a interdisciplinaridade avançar na formação e no contexto das escolas? Tentarei esclarecer um pouco essas questões a partir da representação social dos egressos/professores sobre a interdisciplinaridade na formação e no seu campo de aplicação.

4- Elementos determinantes da representação social dos egressos/professores

O que se constitui uma representação social? Trata-se de uma *síntese daqueles elementos determinantes* que formam o pensamento de um grupo de pesquisados, aqui no caso, a dos egressos/professores, voltada para a compreensão que têm em relação ao desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação e nas propostas curriculares de suas respectivas escolas de atuação enquanto professores.

É mister se destacar que, sem a compreensão desses elementos pelos professores em sua prática cotidiana, suas tentativas em direção às propostas interdisciplinares se tornam muito mais ofuscadas, além das dificuldades já postas pela materialidade presente, provocando nos docentes um certo esvaziamento de sentido, e trazendo-lhes muitas vezes um sentimento de impotência em direção a propostas educativas emancipatórias e integradas. Compreendendo as causas que dificultam o desenvolvimento da interdisciplinaridade, certamente os docentes reunirão mais energia ao desenvolverem suas propostas.

Muitos são os elementos dessa representação social dos egressos/professores, às vezes até uns sobrepondo a outros ou imbricados entre si. No entanto, percebeu-se nos depoimentos, alguns que, a meu ver, são nucleares, e sem a compreensão deles se torna difícil avançar no desenvolvimento da integração entre pessoas e os conhecimentos. Conforme veremos a seguir, alguns desses elementos estão estreitamente vinculados à *estrutura educacional* – são questões muito mais de natureza extra-escolar, ou que pelo menos sua gênese ocorre fora do seu âmbito, para nela repercutir; outras apontam para uma crise em nível da *construção do sujeito do conhecimento* – são questões que só serão mais bem esclarecidas com a *construção histórica de novos sujeitos*. Todos os elementos dessa representação apontam para o que

muitos teóricos contemporâneos denominam como *a crise da modernidade, ao anunciarem que já estamos vivendo o período da pós-modernidade – o qual urge pela busca de novas alternativas.*

4.1- A interdisciplinaridade na formação: o Projeto Coletivo de Estágio

4.1.1- Seus avanços

Os dados provenientes das *entrevistas, ainda que num plano muito mais idealizado, confirmam a compreensão dos egressos/professores sobre a interdisciplinaridade – já levantada no questionário⁵¹, com algumas dificuldades em operacionalizá-la. Isso demonstra uma certa eficácia do Projeto Coletivo de Estágio – se não o único, pelo menos, o maior espaço de discussão dessa temática nos cursos de Licenciatura da UNEMAT – Campus de Cáceres. Essa compreensão se desdobra em pelo menos quatro aspectos.*

O primeiro trata *a interdisciplinaridade como o trabalho integrado entre as disciplinas.* Um enfoque epistemológico - cada disciplina entendida como um ramo do conhecimento – atividade de investigação que se integra com outras através dos seus conteúdos, o que exige competência de cada especialista de área e uma formação mais abrangente. “*A verdade de cada disciplina é substituída pela verdade do Homem enquanto ser no mundo*” (ZOBÓLI, 1992:15), nesse sentido é que se percebe a busca pela integração disciplinar visando à interdisciplinaridade assim como ela é compreendida a partir do que foi trabalhado na formação:

“A interdisciplinaridade é um modelo de ensino, é uma proposta que de uns tempos para cá tem sido aplicada, inclusive, pelo menos nas academias - nas Universidades. É uma proposta avançada que, pelo que a gente compreendeu durante o tempo de Universidade, seria um trabalho bem aproximado de todas as áreas do conhecimento, e que o professor não trabalharia mais de forma isolada, na sua área apenas, como exemplo (contrário à interdisciplinaridade)⁵²: a Geografia que é a minha área afim, eu trabalharia isoladamente a disciplina, sem sintonia, sem um elo com outras disciplinas como, por exemplo, a Matemática, Português, História - embora História tenha uma grande afinidade natural com a Geografia, mas ela seria trabalhada de forma isolada. A proposta interdisciplinar, diferencia, trabalha de forma mútua (as disciplinas), de forma que uma contemple a outra, em que os professores teriam uma metodologia diferente, o aluno, tendo temas geradores e esses é que motivariam as discussões em

51 Conforme Quadro I e II já apresentados.

52 Deste ponto em diante, nas citações dos depoimentos, as palavras ou frases entre parênteses foram acrescentadas por mim para facilitar a compreensão do texto.

torno das diversas áreas do conhecimento, quer dizer, é bem interessante realmente a proposta, mas exige um preparo maior do profissional” (Egresso n. 105 – curso de Geografia da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

O segundo está relacionado a intersubjetividade, a recuperação do sentido da ação no fazer pedagógico, *a interdisciplinaridade como um empreendimento que vai além das disciplinas – integra pessoas*, e que ao mesmo tempo – ao instalar a dialogicidade ou idéia de dialética⁵³, não tem sido tarefa fácil – pela diversidade de opiniões, interesses e concepções diferenciadas:

“Acredito que a interdisciplinaridade seja assim, no termo da palavra, a integração das disciplinas, é um trabalho conjunto de diversos professores em função de um único objetivo: que os alunos aprendam, para se ter uma aprendizagem integral, não mais aquela coisa fragmentada(...)” (Egressa n. 32 – curso de Pedagogia da UNEMAT em 1998/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

O Terceiro aspecto baseia-se na *integração das disciplinas mais no sentido do pedagógico, de como operacionalizá-la*. Essa forma de apreensão é oriunda, segundo (GARCIA, 2000) da tendência teórica norte-americana – provém dos autores do *Interdisciplinarity Teaching*. Através das disciplinas, é direcionada uma compreensão de *interdisciplinaridade como um trabalho integrado no ensino a partir de temáticas e/ou projetos*, e que o sucesso depende muito da capacidade dos professores das diversas disciplinas envolvidas num determinado empreendimento em *descobrir e inventar conexões entre os conteúdos*.

“(...) é um processo de ensino que veio contribuir para o trabalho na escola, onde se tem (elege) um tema que é trabalhado por todos os professores com envolvimento maior dos alunos (...)” (Egressa n. 12 – curso de Letras da UNEMAT em 1999/1 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

“(...) trabalhar um assunto (tema) relacionando-o em todas as disciplinas ou pelo menos nas disciplinas que fossem possíveis estar fazendo relação de uma com a outra, então, não seria um trabalho isolado, mas seria estar pegando as partes que têm relação com cada disciplina e estar desenvolvendo um projeto em si. Cada professor responsável por sua área estaria desenvolvendo o que lhe pertenceria ou que poderia estar dando uma ênfase maior. Então, a meu ver, seria um grande projeto em torno de cada professor, com os seus alunos” (Egresso n. 84 – curso de Matemática da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em São José dos Quatro Marcos-MT) (grifo nosso).

53 Utilizo o termo aqui conforme (FERREIRA, 1996:63), “A Dialética no sentido moderno da palavra, apresentando-se como a arte do diálogo, que compreende tudo o que há como existindo em constante mudança e em permanente conflito”.

No quarto aspecto já aparece uma concepção de interdisciplinaridade, vinculando seu *locus* de aplicação: a escola em sintonia com a sociedade, ou, escola e vida (Cf. FERREIRA, 1996 e FRIGOTTO, 2000) *viver em propriedade*, sair da condição de um ser numa cultura dominada para uma educação libertadora, o apropriar-se. O conhecimento vivenciado no contexto escolar nesse sentido, necessita estar embebido das questões cotidianas da sociedade:

“Vejo que a interdisciplinaridade é uma maneira da sociedade (através dos seus problemas sociais) estar dentro das escolas, colocando o conhecimento, volume de uma base, vamos dizer assim - mais estruturada, que dê um pouco mais de significado ao trabalho (de construção) do conhecimento (...); que esse conhecimento realmente apresente um fundamento para a pessoa, para o aluno, para o cidadão que está ali, e que ele consiga entender o papel de cada uma das disciplinas, de cada conteúdo que é trabalhado, cada disciplina, na sua vida real” (Egresso n. 82 – curso de Matemática da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

A compreensão de interdisciplinaridade tem sido facilitada em distintos momentos do Programa, principalmente quando *as relações humanas têm provocado a vivência em uma nova temporalidade*⁵⁴. Essa nova temporalidade tem provocado uma predisposição positiva no desenvolvimento das ações entre sujeitos e na sua relação com os conhecimentos vislumbrados. A compreensão de interdisciplinaridade foi promovida quando houve boas relações humanas, o reconhecimento da importância do outro, e, da tomada de consciência das próprias limitações frente à complexidade do conhecimento. Ao aproximar as ações, conforme aprendemos com FAZENDA – por interdisciplinaridade ser categoria de ação na qual todos saem enriquecidos, esse aprendizado parece ter sido marcado no Projeto Coletivo de Estágio,

“(...) reconhecer junto com outros colegas a importância de cada conhecimento. Até então, eu sendo de Pedagogia, via que o conhecimento estava somente a partir daquilo que tinha estudado enquanto pedagoga e, quando você reúne-se com pessoas de outras áreas, daí a gente vê que tem uma soma, as pessoas contribuem e você contribui também - tem uma coisa que não dá para negar: são as fragilidades nossas - a gente falava: _ Mas como que fulano chegou no 8º semestre e não sabe isso? É que o nosso curso nos deu mais elementos a respeito. Aí de repente, vem um fulano que falamos que ‘não sabia nada’, e nos ensinava (...) nos dava era uma aula de outras coisas, porque nós também não sabíamos (tudo), então, acho que esse foi um fator bastante interessante.” (Egressa n. 22 – curso de Pedagogia em 1998/1 e professora da rede pública em Cáceres-MT).

54 A temporalidade tem presente duas conotações, ambas recuperadas metaforicamente de duas imagens da mitologia grega: a de Cronos e a de Kairos. A primeira, diz respeito ao tempo cronológico – delimitado e, a segunda ao tempo “certo”, “oportuno” de ocorrer determinada ação ou evento – pelo grau de maturidade dos membros de um determinado empreendimento. Aqui utilizo o termo na segunda conotação. Maiores esclarecimentos ver: GARCIA, Joe de Assis. Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo. Tese de Doutorado, PUC-SP: 2000.

“A integração entre as pessoas, a integração entre os conhecimentos, a oportunidade de estar conversando, de estar discutindo, de estar buscando juntos, pois o que é novo para um, não o é para outrem nessa troca de experiência. Também, a gente - já no finalzinho – precisou recorrer a outros profissionais, e tinha ali vários professores de áreas diferentes que podiam estar orientando, esclarecendo, cada um na sua área” (Egressa n. 16 – curso de Letras em 1999/2 e professora da rede pública em São José dos Quatro Marcos-MT).

A compreensão de interdisciplinaridade foi facilitada quando houve a percepção, a tomada de consciência dos nexos e relações que existem entre as áreas de conhecimento, e a incorporação de que *a integração é necessária quando se visa a uma educação de qualidade* – e o Projeto Coletivo de Estágio parece ter atingido esse objetivo:

“O aspecto positivo (do Projeto) é que: mostrou que uma disciplina não pode estar isolada, ela tem que estar entrelaçada com todas as outras e, isso foi bom” (Egressa n. 90 – curso de História em 1998/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (Grifo nosso).

Ainda por outro lado, a compreensão foi facilitada quando se conseguiu ter a exata dimensão de que *a interdisciplinaridade proposta pelo Projeto Coletivo de Estágio se inscrevia enquanto uma inovação*, portanto, sem nenhuma elaboração anterior – um caminho próprio que estava e está sendo construído ao caminhar, e, neste sentido, admite-se a possibilidade do erro enquanto etapa primeira do processo de reflexão, campo próprio da Filosofia ao estabelecer o diálogo com a Ciência:

“Acho que foi positivo enquanto crescimento, porque não conhecíamos e, de repente, veio alguma coisa nova que causou medo, mas que nós naquele período achamos que era possível fazer um trabalho organizado, mais preparado, que precisava mais da nossa dedicação, da nossa pesquisa, e foi o que fizemos, entendo que foi positiva essa questão de que é possível mudar - quando se quer; lá no caso na Faculdade, era necessário, tínhamos que mudar, que pesquisar e percebemos depois que, quando a gente quer alguma coisa, a gente busca, pesquisa, corre atrás - a gente consegue fazer um bom trabalho” (Egressa n. 41 – curso de Pedagogia em 1999/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (Grifo nosso).

A análise que desenvolvo da avaliação do programa de estágio – com base na visão dos egressos/professores, a meu ver, precisa nesse momento de uma pequena pausa para que o olhar de outros atores possa ser levado em consideração. Aqui procuro fazer um paralelo com o pensar dos professores gestores do programa ora avaliado – pela ocasião em que desenvolvi uma outra pesquisa que culminou com a minha Dissertação de Mestrado.

Os avanços apontados pelos egressos em relação à compreensão que têm de interdisciplinaridade e do que consideram serem ações afirmativas do Projeto Coletivo de

Estágio na formação deles não são aleatórios, estão relacionados diretamente com os novos espaços conquistados e já elencados pelos professores gestores do referido projeto. Com o desenvolvimento do projeto muitas tensões foram vividas: entre os próprios professores gestores, entre eles e a administração da Universidade (tensões que hoje ainda continuam) – e, foram justamente esses embates que provocaram a abertura de novos espaços – físicos e de conquistas – conforme podemos perceber nas citações dos depoimentos,

“Conquista de espaço físico para encontro dos professores” (Prof. (a) A1);

“Aumento gradativo da confiança no trabalho realizado pelo grupo interdisciplinar” (Profs. (as) A1 e E1);

“Aprovação do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar do Campus de Cáceres pelas instâncias deliberativas da Instituição” (Prof. (a) C1);

“A progressiva aceitação do projeto interdisciplinar junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Cáceres e região” (Prof. (a) C1);

“Disponibilidade da mantenedora (UNEMAT) atendendo parte das exigências do projeto” (Prof. (a) C1);

“Maior direcionamento, assiduidade nos compromissos agendados pelo grupo interdisciplinar” (prof. (a) D1);

“Aumento do intercâmbio entre as diferentes áreas de conhecimentos” (Prof. (a) C1);

“Maior coesão entre os membros do grupo interdisciplinar de professores” (Profs. (as) A1 e E1);

“Formação de um Grupo Interdisciplinar de Estudo entre os professores do Projeto” (Prof. (a) H1);

“Melhoria (por parte dos professores do projeto) na fundamentação teórica sobre a interdisciplinaridade” (Profs. (as) A1, C1 e H1); e

“Reformulação do Projeto Coletivo de Estágio” (Prof. (a) H1).

(MILANESI, 2000:49 – Dissertação de Mestrado)

É preciso ainda, que se leve em consideração a idéia de movimento de um sistema de ensino ou mesmo de um programa inovador como esse ora avaliado – conforme já fora salientado o pensamento de PARLETT e HAMILTON por DEPRESBITERÍS (1997), do qual compartilho. Nesse sentido, um programa como esse de estágio interdisciplinar sofre modificações muito importantes: às vezes progredindo em alguns aspectos e em outros até regredindo.

Dos avanços citados anteriormente que fazem alusão ao pensamento dos docentes gestores do projeto coletivo de estágio, pelo menos quatro prosseguem mais solidificados: a conquista de espaço físico para o desenvolvimento das ações específicas do programa; a

aceitação do estágio interdisciplinar pelos professores das escolas-campo (se não em todas pelo menos na sua grande maioria); melhoria da fundamentação teórica dos docentes referente à literatura interdisciplinar e; as sucessivas reformulações que o projeto tem sofrido desde 1998.

Por sua vez, considero também que tem havido alguns retrocessos – nos demais aspectos dos depoimentos das citações acima – naquilo que os docentes consideravam como conquistas. Vale lembrar que os aspectos desses retrocessos estão inter-relacionados e alimentados, principalmente, por questões contextuais e institucionais que somados dificultaram a consolidação de uma equipe de trabalho de maior permanência no programa de estágio.

As questões contextuais tratam mais da necessidade do afastamento de docentes do programa de estágio para a qualificação – em nível de mestrado e doutorado (não que os professores substitutos estivessem aquém das suas obrigações). No entanto, (Cf. os Relatórios da equipe de docentes de 1996 a 1999) esses professores substitutos sempre tiveram pouca disponibilidade de tempo requerido pelas ações do programa, talvez até um equívoco na lotação deles pelos respectivos Departamentos. À medida que começavam a compreender a diversidade das ações, a interdisciplinaridade, a necessidade da pesquisa e da extensão, logo eram substituídos por outros, sem a criação de uma certa identidade com o programa de estágio. Mesmo os efetivos, muitas vezes, tinham outros compromissos institucionais, em alguns casos, lotados na disciplina de Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado e com outras frentes de trabalho, por exemplo, as de gestão, como chefia de Departamento e outras funções administrativas.

No que diz respeito às questões institucionais, elas têm esbarrado muito mais na falta de autonomia da Universidade perante o governo do Estado de Mato Grosso enquanto Instituição pública, principalmente, no que tange a destinação de recursos financeiros. Vale lembrar que a partir de 2002 com a aprovação da Lei Complementar nº 100 (que regulamenta o PCCS dos docentes), houve uma certa preocupação da administração da Universidade em cortar gastos com pessoal para que outros investimentos e custeio fossem efetivados, uma vez que a oferta dos serviços (de uma Instituição multi-campi como a UNEMAT) tem uma demanda crescente e não houve acompanhamento orçamentário na mesma proporção. Isso tem

dificultado a contratação de professores (substitutos) no Projeto Coletivo de Estágio com um regime de trabalho em Tempo Integral.

Mesmo diante dessas adversidades e apesar de haver uma série de reclames pelas lacunas deixadas no período de formação pelo Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar, bem como, pelos obstáculos que encontram nas escolas hoje como professores, conforme se verá adiante, nenhum dos egressos/professores pesquisados apontou para o retorno do estágio tradicional. Solicitam antes, a superação dos problemas do programa, o que credencia minha tese de que *a interdisciplinaridade é vista (na formação e no campo de aplicação) no plano ideal como uma necessidade e, na prática, enquanto um problema, pelo aprendizado que ela urge e pela pouca elaboração que dela se tem.*

4.1.2- Seus pontos críticos

Numa tendência menos expressiva aparecem também algumas concepções de interdisciplinaridade, um tanto confusas, o que não chega a comprometer minha afirmativa de que *há uma compreensão de interdisciplinaridade nos egressos/professores, e que esta advém do contexto da formação – do locus de aplicação e construção desse conceito, do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar.* No entanto, revela também alguns descompassos vividos pelos alunos estagiários e professores no desenvolvimento do Projeto na formação, e que precisam ser refletidos e superados. Aqui chamo a atenção inicialmente para os dados documentais na descrição do programa, já realizada no capítulo III, além de re-visitar os novos elementos introduzidos pelos depoimentos no capítulo IV.

JAPIASSU⁵⁵ já nos apresentara sobre a necessidade de se seguir cinco etapas no sentido da efetivação de um empreendimento interdisciplinar, e dentre elas, a primeira é a da *constituição de uma equipe de trabalho.* Talvez, essa tenha sido uma *etapa problemática nuclear na implantação do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar na UNEMAT, Campus de Cáceres.* Desde 1995 até o presente não se tem firmado uma equipe. Tem havido uma constante transitoriedade de professores, conforme já pudemos constatar na Tabela I. É certo também que há uma demanda natural na saída de professores para a qualificação, no entanto, é necessário que se tenha um mínimo de tempo e de convivência entre os membros da equipe.

55 JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do saber, Op. Cit.

As ações desenvolvidas no Projeto Coletivo de Estágio reclamam pela constituição de uma equipe que tenha um mínimo de permanência dos seus membros no sentido de se *criar uma certa identidade com o programa*. A interação entre seus membros, o estabelecimento de laços de afetividade, a superação de determinados desencontros de concepções diferenciadas, não no sentido de suprimi-las, pois a diferença aqui é salutar, mas no sentido de se encontrar elementos nucleares convergentes com o estabelecimento de um acordo mínimo para se levar o trabalho adiante. Nesse sentido, FERREIRA nos orienta, quando aponta que

“...um empreendimento interdisciplinar extrapola os limites de um simples fazer/realizar para configurar-se num projeto individual de trabalho e de vida que não pode ser dissociado de um projeto maior, o de grupo ao qual o indivíduo pertence” (FERREIRA, 1996: 102).

Essa excessiva transitoriedade de professores na equipe do Projeto tem dificultado a observância quanto à metodologia de pesquisa prevista nele: o grupo de docentes que coordena o Projeto Coletivo de Estágio *não conseguiu ainda se constituir, de fato, enquanto grupo de estudo, e de pesquisa*, conforme o segundo tipo metodológico nele explicitado – o da pesquisa. As ações têm sido mais concentradas na metodologia do ensino e na da extensão.

Não quero dizer com isso que os docentes não tenham desenvolvido pesquisa, no entanto, essas ações foram um tanto tímidas em relação ao número de professores da equipe. A produção desabrochou muito mais no plano individual, culminando com alguns artigos e algumas Dissertações de mestrado, publicados. Talvez no futuro os docentes possam empreender mais esforços no sentido de definição de uma área de pesquisa como a de Ensino, Avaliação e Formação de Professores – constituindo aí um grupo de produção científica com diferentes frentes e de acordo com a demanda dos cursos envolvidos no programa de estágio, e que essa área pudesse catalisar os objetos temáticos das pesquisas. Tem havido, mesmo na metodologia do ensino, uma certa falta de observância a alguns dos seus critérios, a título de exemplo: a própria fundamentação teórica sobre interdisciplinaridade insuficiente para os estagiários em determinados cursos antes das atividades coletivas deles nos GTI's.

A falta de permanência e identidade de uma equipe, por sua vez, tem levado a certos desmembramentos em outros aspectos problemáticos no programa de Estágio Interdisciplinar – é certo, também, que nem todos os problemas abordados a seguir nascem dessa matriz, no

entanto muitos são originados em decorrência dela. Pode-se identificar pelo menos seis, conforme veremos a seguir.

Ao reportar-me ao pensamento de FAZENDA (1995), aqui, mais uma vez, recupero o registro da memória, do vivido pelos egressos/professores nas ações desencadeadas pelo programa de formação e, há, segundo eles, *ausência de um tempo*⁵⁶ *suficiente para os estagiários executarem suas ações no Projeto Coletivo de Estágio* – a exemplo dos dados fornecidos pelo questionário. Uma questão mais vinculada à organização curricular dos cursos do que à da constituição da equipe de docentes. Tanto pelo fato de o estágio se constituir como um componente curricular que se materializa no final do curso, quanto pelo desencontro entre seus agentes, frente à diversidade das demandas cotidianas dos seis cursos de licenciatura presentes no Projeto Coletivo de Estágio:

“Um dos aspectos mais problemáticos que pude notar foi na questão de reunir com todos os colegas de outros cursos, para que pudéssemos, planejar o nosso trabalho interdisciplinar junto à escola-campo (por falta de tempo).” (Egressa n. 40 – curso de Pedagogia em 1999/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT).

Essas distorções parecem já estar sendo corrigidas na reformulação curricular dos cursos: pela própria tomada de consciência dessa necessidade pelos coletivos dos cursos, como por força das Resoluções mais recentes do CNE quanto à ampliação da carga horária para a Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura, e a conseqüente colocação desses componentes curriculares desde os primeiros semestres dos cursos.

Na questão do conhecimento sobre a interdisciplinaridade e nas relações: professor/professor, professor/aluno, a constante alteração na equipe tem contribuído para a falta do estabelecimento, pela equipe docente que coordena o estágio, em seguir alguns critérios mínimos quanto à orientação sobre a operacionalização da interdisciplinaridade no estágio: como conseqüência tem havido uma certa dissonância nas ações facilmente perceptíveis pelos alunos,

“O primeiro problema era a falta de coerência entre os profissionais que trabalhavam no estágio, os professores: não havia coerência na fala deles – um determinava uma

⁵⁶ Aqui, utilizo o termo na primeira conotação, ver: GARCIA, Joe de Assis. Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo. Op. Cit.

situação enquanto outro não concordava com aquilo, então a gente percebia uma diferença de pensamento entre os próprios profissionais. Outro aspecto foi à dificuldade de uma escola para se estagiar (em São José dos Quatro Marcos), porque a gente não era bem recebida nas escolas públicas onde a gente ia solicitar e fazer o estágio - fazer o mini-curso. Às vezes o aluno universitário é visto como um empecilho nas atividades diárias, como atrapalho nas atividades diárias da escola. Por esta razão a gente teve dificuldade para conseguir uma escola para estagiar” (Egressa n. 10 – curso de Letras da UNEMAT em 1998/2 e professora da rede pública em São José dos Quatro Marcos-MT) (grifo nosso).

“A gente vê as muitas dificuldades em trabalhar, devido haver alunos (estagiários) de outras cidades. Somos um pólo (o Campus da UNEMAT se situa em Cáceres) e temos alunos de vários municípios: dificuldade para estarmos nos encontrando, às vezes, dificuldades até nas próprias escolas, você chegar a ter professores que nem foram informados que a gente estaria trabalhando (lá, na escola). Também dificuldades (encontradas) em alguns docentes, em estar acompanhando o grupo - às vezes você ia para a escola e os docentes (orientadores do estágio) não iam. Então, há uma falta de interesse até dentro do corpo docente da UNEMAT” (Egressa n. 62 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1999/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT).

“Meu ponto de vista e que muitos colegas reclamavam é que tinha muitos professores que não estavam bem a par do assunto interdisciplinaridade: um professor (orientador) falava uma coisa, o professor X falava outra, não se chegava a um consenso, muitos estavam empenhados, mas outros (não), quando (se tinha) alguma dificuldade em alguma coisa, perguntava-se, um falava uma coisa, outro falava outra, eles não tinham um consenso, e, nesse aspecto aí, tinha professores lá que pensavam que interdisciplinaridade era de um jeito e queria que todos (os estagiários o seguissem), o assunto determinado que fosse escolhido teria que ser trabalhado daquela forma nem que saísse um pouco, o mínimo de cada disciplina, mas teria que ter aquilo lá” (Egresso n. 86 – curso de Matemática da UNEMAT em 1999/2 e professora da rede pública em São José dos Quatro Marcos-MT).

Acordo mínimo a meu ver não se confunde com consenso, são alguns elementos conceituais nucleares que dizem respeito ao próprio processo de construção do conhecimento numa concepção dialética da realidade, assim como expressa ZOBÓLI (1992:25): “certos conceitos devem ser comuns a todos: em relação ao processo inacabado do homem e da educação como fator de contribuição para a ‘hominização’, como diz Paulo Freire” (grifo nosso).

Por outro lado, a transitoriedade de professores tem levado à falta de identidade de uma equipe. Devido à ausência da “marca registrada” de alguns professores com as ações previstas no programa, que acabam gerando certos desencontros, conflitos e até certas frustrações; não porque o programa de estágio não seja relevante, ele causa impacto positivo – basta olharmos para o número de pessoas que o procuram nas suas atividades de extensão conforme se constata no final dessa citação:

“(…) Teve um outro problema também durante o nosso mini-curso, nosso orientador de Biologia não pode vir - aí enviou uma professora que a gente nem conhecia, não tivemos nenhum tipo de contato com ela, apareceu de repente e, chegou assim: já pegou o ‘bonde’ andando - no meio do mini-curso, já estava no 2º ou 3º dia, ela veio só para avaliar a parte de Biologia mesmo, e ela agiu assim: críticas - era eu e uma colega, ela (a orientadora) chegou a corrigir a gente na frente de todo mundo - no meio do mini-curso, coisa que não poderia ter feito assim, e ela o fez, deixou a gente numa situação bem constrangedora - depois do ocorrido é que ela veio pedir desculpa, aí a nossa orientadora (do GTI) que era a professora ... também falou com ela, não era justo o que estava fazendo, porque ela (a orientadora de Biologia) não sabia o que estava acontecendo, mal sabia o tema (geral) do nosso mini-curso, e se achou no direito de ficar corrigindo a gente; não é a questão de se corrigir, mas ali, do jeito que ela fez a correção; teve uma amiga estagiária que até passou mal, o nosso mini-curso ficou prejudicado por causa disso, e foi bem na fala da minha amiga que ela (a profª substituta) fez aquilo... .. (a amiga estagiária) até passou mal, porque a gente teve um grande número de professores da rede pública no mini-curso era para ser 30 vagas, e foram quase 50, todo mundo queria participar do mini-curso, então, a sala estava muito lotada mesmo...” (Egressa n.53 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1998/2 e professora da rede pública em Mirassol D’Oeste-MT) (grifo nosso).

Alguns aspectos problemáticos no programa de estágio podem ser percebidos no próprio relacionamento entre os alunos e que implicaram também (a exemplo de alguns professores orientadores) na questão do comprometimento, ou, na falta dele: *da atitude interdisciplinar*. É de se considerar que o Projeto Coletivo de Estágio alterou (em alguns cursos) a forma de abordagem dos alunos-estagiários frente suas ações nas escolas-campo – saindo de um estágio mais de caráter contemplativo para uma maior inserção dos estagiários junto às problemáticas destas, exigindo-lhes co-responsabilidade no trato das questões ali surgidas.

Nesse sentido, há uma maior exposição do referencial teórico dos estagiários, uma vez que, além de desenvolverem um diagnóstico e ministrarem suas aulas nas escolas, passaram a estabelecer uma maior discussão dos problemas de ensino-aprendizagem ali presentes – inclusive finalizando essa discussão com um grande encontro com os professores dessas mesmas escolas por ocasião dos mini-cursos, e isso às vezes mexe com o imaginário do futuro estagiário. Em alguns casos, naqueles cursos que não encontraram entusiasmo na orientação de seus professores⁵⁷ - faltando-lhes sua “marca”, então seus alunos estagiários já vinham para o coletivo com uma certa rejeição ou desinteresse para com o programa:

57“‘No projeto interdisciplinar, é preciso viver-se. Sua marca encontra-se na responsabilidade com envolvimento, da qual não escapam nem as pessoas nem as instituições que a ele dizem respeito. Pode surgir de alguém que isoladamente o propõe e que aos poucos vai contaminando os demais, mas esse alguém tem que estar envolvido naquilo que propõe!’” (FERREIRA, 1996:100).

“Me formei em 98/1, na verdade foi bem nessa época que foi implantado o Projeto Interdisciplinar de Estágio (da UNEMAT/Cáceres). Um dos maiores problemas que tivemos é que alguns acadêmicos rejeitaram participar do Projeto, o que dificultou em alguns casos a interdisciplinaridade, porque o grupo de estágio era formado por um ou dois (alunos de cada curso), e que fossem de áreas diferentes: História, Geografia, Letras, Pedagogia, Biologia e Matemática. Na verdade (os alunos) de alguns cursos rejeitaram a participar e, é lógico que prejudicou, porque tínhamos uma teoria para ser aplicada e deixou um pouco a desejar nessa parte” (Egressa n. 1 – curso de Letras da UNEMAT em 1998/1 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

“Um dos aspectos mais problemáticos, é a questão do tempo, ele é curto, as pessoas (estagiárias) tinham que se reunir, muitas vezes, um horário era bom para um e não para o outro, então, havia dificuldade em reunir; nem todos tinham o mesmo interesse,(havia) a falta de responsabilidade de alguns colegas, então, o grupo muitas vezes tinha que fazer o trabalho de dois ou três que (“não podiam”) reunir naquele horário, aí eles não iam, não procuravam, não tinham o interesse, o grupo era obrigado a procurá-los, porque a parte deles fazia falta no trabalho (de monografia como um todo). E os professores (coordenadores do estágio) muitas vezes, por falta de tempo, se revezavam (no acompanhamento e orientação aos GTI's) e cada professor orientava um grupo e, quando a gente procurava um outro professor, ele tinha uma outra visão, diferente da daquele professor que estava nos orientando e, muitas vezes, esse professor que estava nos orientando não era quem iria corrigir (o trabalho final de monografia) o trabalho do grupo, então, todos os professores teriam que ter uma idéia só, o mesmo objetivo” (Egressa n. 102 – curso de Geografia da UNEMAT em 1998/1 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

A maneira mais perceptível de desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação demandada no Projeto Coletivo de Estágio é a que caminha no sentido da integração disciplinar – via tema gerador, e quando visualizada de uma forma reducionista e fechada – querendo enquadrar todos os conteúdos das disciplinas envolvidas no empreendimento, como nos modos tradicionais. Há neste sentido a limitação de algumas disciplinas, dependendo da natureza do tema gerador,

“O tempo (a falta dele) para os estagiários estarem se reunindo para a troca de idéias - para a integração dos conteúdos. Muitas vezes, poucos estagiários iam e outros não iam e, para ser interdisciplinar tem que estar o corpo todo (presente nos encontros) - cada um tinha sua particularidade - seu problema pessoal - trabalho. No caso, também, outro problema seria o tema gerador em que o grupo (GTI) em si ia trabalhar, o conflito de idéias para se chegar a um tema comum, muitas vezes um (estagiário) aceitava, o outro não aceitava e, no caso seria (a dificuldade) em se chegar a um denominador comum” (Egressa n. 44 – curso de Pedagogia da UNEMAT em 1999/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

A maioria dos Cursos de Licenciatura envolvida no Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar tem demonstrado dificuldade em organizar seu currículo de forma integrada, assim, a tão proclamada interdisciplinaridade no Estágio acaba por ficar sem “eco” nos Departamentos, no conjunto das demais disciplinas:

“Para o curso de História - que é a minha graduação, a maior dificuldade foi que a gente só passou a ver isso (interdisciplinaridade) no 7º e 8º semestre, a gente caiu de ‘gaiato’ no estágio, a gente nunca tinha falado nisso, até no 7º semestre nunca havíamos visto falar desse tema e, chegou de repente para nós, fomos convidados para uma grande reunião (primeiro encontro dos estagiários para a formação dos GTI’s), reuniram-se todos os grupos (cursos) e, nessa reunião a gente percebeu que Pedagogia saiu na frente, porque eles trabalharam - acho que todo o curso, então Geografia, História e Biologia ficaram lá no cantinho, sem ter voz - porque não estavam habituados a esse tema (interdisciplinar), você sabe, a gente não quer nunca ficar para trás. Com isso, o que a gente observou? É que Pedagogia e Letras tomaram a frente, mais Pedagogia, Letras nem tanto - tomaram a frente de tudo. Aconteceu esse problema nas reuniões do 7º semestre - a gente falava: _ Puxa vida! Não sabemos nada (sobre interdisciplinaridade) e eles sabem! Porque nós não preparamos alguma coisa antes! Então, foi isso... Não existia essa preparação, até mesmo psicológica para a gente estar se juntando com os outros grupos (cursos) e, foi muito defasado isso aí, deveria ser passada (uma preparação interdisciplinar) melhor para nós” (Egressa 92 – curso de História da UNEMAT em 1998/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

Os cursos envolvidos no Projeto Coletivo de Estágio, como um todo, não desenvolvem a interdisciplinaridade no seu cotidiano. Frente à indagação, se o curso que cada egresso/professor frequentou na UNEMAT (no conjunto de suas disciplinas) lhe instrumentalizou para que pudesse atuar de forma interdisciplinar, a citação abaixo corrobora com a anterior, na qual, a grande maioria dos pesquisados salienta que o Projeto Coletivo de Estágio tem sido o único espaço de discussão e tentativa de aplicação da interdisciplinaridade na formação, conforme se constata,

“Se a gente for analisar friamente, a gente vai ver que pela forma que os professores da Universidade trabalham, e ensinam a gente em sala de aula, que desde o primeiro, segundo e terceiro semestre eles trabalham isoladamente, não têm essa troca de experiência e conhecimento, são raros os que fazem isso; não sei se agora mudou um pouco em relação a 1999, mas eles não trabalhavam assim (interdisciplinarmente), já começa por aí - claro que quando a gente chega lá no 7º semestre tem Prática de Ensino, é ali que a gente vai começar, até então, não se fala de interdisciplinaridade, a partir daquele momento se começa a falar, essa é uma crítica que faço à Universidade” (Egresso n. 63 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Mirassol D’Oeste-MT) (grifo nosso).

A relação dos estagiários (do Projeto Coletivo de Estágio) com as escolas-campo ocorre mais especificamente no período de observação, diagnóstico, regência e atividades de extensão – mini-curso aos professores. Neste momento e, muitas vezes, há a percepção de uma certa dicotomia entre a teoria (apreendida na formação) e a prática exercida no campo de estágio. Há uma gama de complexidade nas escolas em que vão atuar como estagiários. Se não uma dicotomia, há pelo menos um certo estranhamento frente à referência que tinham e a realidade que encontram na escola quando nela vão atuar; aqui joga o peso da experiência:

“Não tive grandes dificuldades porque já atuava na área, mas uma das problemáticas que tenho visto é justamente a questão do que aprendemos na teoria, vimos vários questionamentos, várias teorias, ensinamos, de como se fazer educação, mas na realidade, na prática, no cotidiano, é completamente diferente, porque envolve estrutura, envolve todo o corpo docente, discente, toda a escola como estrutura em geral, e isso é uma complexidade muito grande, vivenciamos, trabalhamos, estudamos e, não vivenciamos o que estudamos, porque na realidade é outra coisa, é ‘outro mundo’, aonde você vai realmente saber o que é se fizer, se estiver ali na prática, então, (há) uma frustração muito grande por parte dos colegas quando vivenciam isso em sala de aula, porque aprendem, acham tudo muito bonito no papel, nos livros, mas na prática você tem que desenvolver completamente diferente”. (Egresso n. 64 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT).

Neste momento retorno novamente ao paralelo que procuro desenvolver da visão que os egressos têm com a dos docentes gestores, no que diz respeito aos aspectos problemáticos apontados por eles quanto ao projeto coletivo de estágio na formação. Retorno para demonstrar que a proposta de estágio interdisciplinar não está desvinculada do institucional, da organização do sistema de ensino superior que privilegia um outro modelo – o fragmentado, e mesmo dos sujeitos envolvidos. Isto inter-relacionado, muitas vezes, gera determinados conflitos no desenvolvimento do programa, assim como já salientavam os docentes gestores do projeto de estágio. Vejamos aquelas tensões que já apareciam no depoimento dos professores pesquisados: escassez material; diferentes visões de mundo entre os docentes gestores do estágio; reclame por maior qualificação docente; denúncia de que também, às vezes, há uma má vontade de alguns membros do grupo e ainda; tensões provocadas pela conjuntura dos cursos envolvidos no projeto interdisciplinar de estágio. Vejamos esses reclames:

“Falta de apoio material e financeiro (livros, laboratórios...) para se levar adiante o projeto” (Profs. (as) A1, C1, G1 e H1).

“Há professores que atuam no projeto, mas parecem não acreditar na proposta interdisciplinar” (Prof. (a) D1);

“Resistência por parte de alguns professores do projeto, alunos e de alguns chefes de Departamentos da Universidade” (Profs. (as) D1 e F1).

“Falta de assessoria para os professores do projeto” (Prof. (a) F1);

“Falta fundamentação teórica (relativa à literatura interdisciplinar) aos professores do grupo” (Prof. (a) D1).

“Má vontade por parte de alguns professores do grupo interdisciplinar” (Prof. (a) F1).

“Problemas relativos à carga horária dos cursos envolvidos (incompatibilidade nos horários para encontro de professores e alunos)” (Prof. (a) G1);

“Prática pedagógica (disciplinar) nas demais disciplinas dos cursos é diferente dos objetivos do projeto que visa ao interdisciplinar” (Prof. (a) H1);

“Transitoriedade de professores de alguns cursos no projeto” (Profs. (as) A1 e F1).
(MILANESI, 2000:48 – Dissertação de Mestrado).

Conforme se percebe, aqueles aspectos apontados pelos egressos ao avaliarem o programa de estágio interdisciplinar a partir das experiências que nele viveram, são muito próximos dos apresentados nos depoimentos acima pelos docentes gestores – há uma estreita relação. Portanto, avançar no sentido da superação desses obstáculos no programa de estágio interdisciplinar depende da atenção dos seus gestores em saber lidar com essas questões.

4.2- O trabalho pedagógico dos Egressos/professores no campo de aplicação: as escolas da rede pública

Os egressos/professores conseguem disseminar a interdisciplinaridade para as escolas da rede pública onde atuam? Em parte fazem algumas tentativas, mas parecem muito ofuscadas.

4.2.1- Tentativas em nível escolar

Existem alguns Projetos ou ações mais prolongados e que demonstram um certo entusiasmo dos professores e que há o esforço em co-relacionar as aspirações deles com as ações do Projeto Político-Pedagógico das escolas, assim como relata a egressa/professora abaixo. Essa é uma visão de interdisciplinaridade muito próxima da expressada por (FERREIRA, 1996: 74) *“... a interdisciplinaridade hoje, está mais associada à realização de determinados projetos e até mesmo da co-relação entre projetos”*.

“Este ano, começamos a trabalhar o projeto ABC da Cidadania, visando à melhoria (do ensino), foi detectado o problema da leitura e da escrita, e toda a escola está empenhada num trabalho interdisciplinar, é global, e dentro desse trabalho existem os projetos por período, inclusive o nosso é Reconstruindo a Cidadania” (Egressa n. 81 – curso de Matemática da UNEMAT em 1999/2 e professora da rede pública em Cáceres-MT).

“(...) dentro desse projeto, tecendo o ABC da Cidadania, o qual citei anteriormente - no período vespertino. Houve um outro subprojeto que foi o lançamento de um jornal onde todo professor - por área, de acordo com aquilo que estava disponível na sua disciplina, trabalhou, e foi o que fizemos, a escola como um todo desenvolveu esse projeto, agora no mês de julho foi o lançamento do jornal. Gostaríamos de acrescentar que, apesar de agente trabalhar com o projeto, ele acaba, e depois fica aquele período em que ficamos trabalhando em sala de aula, o dia-a-dia, o conteúdo (programático) e, nesse período, a gente procura desenvolver o trabalho, no meu caso, em Matemática - visando textos para trabalhar o conteúdo que tragam conhecimento de outras disciplinas (também), porque em Matemática trabalho muito usando o autor Oscar

Gueli - ele trabalha a História da Matemática e, contando a História, ele recorre a outras disciplinas para atingir esse conhecimento para a gente poder transmiti-lo em sala de aula” (Idem).

Por outro lado, existem também, algumas tentativas em Projetos ou ações mais esporádicas, em determinados períodos do calendário escolar, conforme determinados fatos ou eventos sociais mais localizados.

“A escola no mês retrasado teve um projeto, e esse envolveu todos os alunos e professores, um projeto de um professor da área de Matemática que tinha como tema: A Cultura. A cultura de um modo geral da comunidade ali onde a escola está inserida e todos os professores, independente de período ou de área (foram envolvidos). Foram colocados em grupos, e cada grupo ficou responsável por (algum tópico): alimentação típica, dança, fala da comunidade, as bebidas, brincadeiras que as crianças, jovens e adultos ali da comunidade (praticam). Então, teve apresentações, foi uma coisa interessante, foi um envolvimento entre áreas - fantástico. Acho que esse foi um ato positivo, pois um projeto de um professor da área de Matemática e que envolveu toda a escola, e que participei, fiquei na área de Plantas Medicinais típicas...” (Egresso n. 65 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT).

“Algumas ações interdisciplinares ocorrem no decorrer do ano letivo - mas não é um trabalho contínuo, é (realizado) dentro de um certo período, por exemplo, o Festival de Pesca, nós vamos desenvolver um projeto interdisciplinar que está no PDE da escola e que vai envolver todos os professores, então, é um trabalho coletivo, mas que não é contínuo o ano todo. Já fizemos várias reuniões para terminar o projeto (do Festival de Pesca), veio o recurso do FNDE e nós, os professores de todas as áreas - estamos montando o projeto, vamos levar os alunos a campo, à pesquisa e, cada área vai explorar os seus conteúdos, mas o planejamento tem sido conjunto e as ações serão também em conjunto” (Egressa n. 102 – curso de Geografia da UNEMAT em 1998/1 e professora da rede pública em Cáceres-MT) (grifo nosso).

4.2.2- Algumas barreiras

Tem aparecido, ainda, num índice bem representativo, o depoimento daqueles egressos/professores que não conseguem avançar: ao encontrarem algumas barreiras na esfera escolar, parecem ter dificuldades em transpô-las.

“(...) Sentamos, dialogamos no início do ano, mas não saiu nada do papel - chegamos até propor um tema, mas não saiu nada do papel, acho que faltou mais da administração da escola, porque ficou da administração estar repassando o material (já produzido) para a gente entrar para a sala de aula e trabalhar e faltou integração entre os professores também - isso falta, porque cada um trabalha isoladamente; há separação na escola também, há um grupo de professores que não querem se ‘misturar’ com os outros, parece que acaba sendo rival um do outro, um trabalha Matemática mas parece que é rival do de Português, percebo isso também, porque, depende, se sentarmos e falarmos: _ Vamos fazer? Sai (o trabalho). Sentamos, vimos o tema, só que ficou para a administração (escolar), a supervisão da escola, a qual pronunciou: _ A partir de segunda-feira vamos estar trabalhando com um tema – o nosso era, Moral, trabalhar a moral com nossos alunos - porque lá (na escola) é uma

classe bem carente - não saiu do papel” (Egressa n. 68 – curso de Matemática da UNEMAT em 1998/1 e professora da rede pública em Mirassol D’Oeste-MT).

4.2.3- Níveis das dificuldades para se consolidar a interdisciplinaridade nas escolas

Esse é um ponto crucial em minha pesquisa pela necessidade de fazer uma inferência, ou a idéia de *totalidade enquanto o conjunto de elementos que formam o todo da compreensão*, uma totalidade que não é fechada, pronta e acabada, mas *a síntese de múltiplas determinações desse momento presente e que certamente é provisória*. Assim, entendo que as causas do ofuscamento da interdisciplinaridade tanto na formação quanto no campo de aplicação apresentam-se em três níveis, e não apenas dois como salientava antes, além do nível estrutural e o do sujeito, há também o nível do conhecimento.

No *nível estrutural*, encontrei alguns elementos que, a meu ver, têm sido determinantes no ofuscamento da interdisciplinaridade nas escolas, como: a *ausência de uma política educacional que privilegie a interdisciplinaridade de fato (e não apenas no discurso e nos planos educacionais enquanto letra morta)*, inclusive, pensada com o suporte da formação continuada de professores⁵⁸; a *ausência de um investimento maciço em educação*⁵⁹ e; a *própria fragmentação do contrato dos docentes*. Esses aspectos podem ser facilmente perceptíveis nesse longo, mas necessário depoimento:

“Na verdade acho que são vários os motivos que ainda não deixaram que a interdisciplinaridade avançasse. O primeiro deles é que há uma grande diferença de formação entre os profissionais, os atuais e os antigos, não houve uma readequação, quer dizer, tenho colegas na minha escola que trabalham já há vinte anos em sala de aula - com aquele mesmo sistema, alguns acompanharam, outros não, e aí você encontra aquilo que falei, a resistência por uma coisa que eles não conhecem, é natural do ser humano, não conhece, então prefere ficar do jeito que está – esse é um ponto, esse é um fator que, se queremos implantar de fato uma coisa que vá funcionar, tem que ter todo o trabalho junto a esses profissionais. Segundo ponto, a questão física, salas de aula em que não há adequação para você de repente ter dois ou três professores trabalhando, atuando ao mesmo tempo, vai haver momentos em que essa necessidade acontece. Outra questão, o preparo do profissional e a dedicação de cada um, não há tempo hábil, não há tempo para que o profissional atue de forma a contento na interdisciplinaridade - porque falo isso? No meu entender o professor que vai trabalhar com a interdisciplinaridade tem que estar muito bem preparado - tem que conhecer da sua área - tem que ter um

58 “No nível institucional, quando há a vontade e a decisão política de implementar um trabalho interdisciplinar, torna-se necessário um projeto de capacitação docente, uma vez que a ignorância a respeito dos princípios que fundamentam a Interdisciplinaridade e a resistência dos educadores à mudança podem levar a proposta ao fracasso” (FERREIRA, 1996:104).

59 “A educação não é considerada na maioria dos países ocidentais, prioridade nacional. Os recursos econômicos são colocados à disposição de outros setores, como muitas vezes o militar” (FERREIRA:1996:112).

conhecimento geral muito profundo, conhecimentos gerais de todas as outras áreas - tem que conhecer um pouco pelo menos, e isso exige leitura constante, preparo do profissional, ele tem que ser um homem rico de conhecimentos, além da área dele - tem que dominar a sua área - é obvio, mas também tem que ter uma riqueza de informações muito grande (de outras áreas) para poder trabalhar a interdisciplinaridade, e isso exige preparo e, infelizmente, a maioria dos professores - e eu me incluo nela, não tem esse tempo. A maioria dos profissionais da educação trabalha nela (eu costumo falar isso em reuniões), mas a têm como um "bico", quer dizer, o profissional está em sala de aula, mas ele às vezes tem que pegar três, quatro salas para poder sustentar a família - a questão é financeira mesmo, por exemplo: tenho que trabalhar como repórter, você me conhece, sabe que atuo num órgão de imprensa da cidade (de Cáceres), estou também na Universidade à tarde e vou dar aula à noite, pergunto: se tivesse um salário adequado hoje, na faixa de R\$ 1.500,00 a R\$ 2.000,00 (acho que seria uma faixa aceitável do profissional da educação que está em sala de aula) poderia me dedicar mais à educação e, poderia me preparar melhor, e poderia estar trabalhando nesse momento (em que estamos aqui na entrevista –TV Taiamã) à tarde, numa hora atividade com maior profundidade (na escola), preparando junto com os colegas a aula inteira, interativa, e interdisciplinar, o que não acontece” (Egresso n. 105 – curso de Geografia da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT)

“(…) acho que é importante discutir com a SEDUC, com o Estado, um modelo diferenciado – se queremos de fato trabalhar a interdisciplinaridade, aí temos que vir a discutir da base, aqui com as escolas, para a gente conseguir criar um modelo educacional para depois propor, nunca mais acontecer o que tem acontecido, infelizmente, com os projetos que vêm de cima para baixo, sem consultar aqui, se vai ser bem aceito, então, temos que discutir: como é que vai preparar o professor? Os espaços que dispõem as escolas, o que é mínimo para desenvolver a interdisciplinaridade? E aí, depois desse projeto levantado, quanto que o professor deve ganhar de fato para desenvolver isso aí? Não dá mais para o professor desenvolver um projeto interdisciplinar da maneira que estou falando, ganhando R\$ 700,00, R\$ 800,00 por mês, aí inviabiliza porque senão ele (o professor) vai ter que ser repórter, vendedor, para complementar o salário, ele não é herói, não dá” (idem).

No nível do sujeito, deparei com alguns aspectos problemáticos que, sem a superação deles, dificilmente se consegue avançar na disseminação da interdisciplinaridade nas escolas da rede pública: a *má vontade e uma certa baixa na auto-estima de muitos professores*, talvez ocasionada pelo salário defasado e pelas más condições de trabalho. No entanto, acredito que isso não é tudo, depende muito também de uma tomada de consciência e de uma *atitude frente o conhecimento* (Cf. FAZENDA, 1991). Esses depoimentos que seguem enfatizam bem essa questão:

“O primeiro problema que temos é realmente a (falta de) colaboração, a disponibilidade do professor, tanto na sua maneira de pensar, dele se colocar disponível para trabalhar a interdisciplinaridade na escola, vamos dizer assim... Vejo que não entende que a interdisciplinaridade seja ideal para o trabalho dele, ele faz um discurso sobre ela, em reuniões até comenta que ela é ideal, mas como eu já ouvi na fala de outros professores colegas meus: chega na segunda-feira, cada um coloca seu

livro debaixo do braço e mantém a mesma metodologia (de antes), a mesma didática de sempre, ele não se dispõe a ter essa mudança, fica com medo da interdisciplinaridade, com medo de falhar perante o aluno, com medo de encarar o que é novo - como se o erro que pudesse ser cometido dentro da sala de aula fosse colocar abaixo todo o seu trabalho. E o segundo ponto é a disponibilidade em relação a (falta de) tempo mesmo, muitos professores trabalham em outras escolas, ou em outros órgãos e, não têm o tempo disponível para esse aluno, existe pouco tempo - acho que isso é uma falha do próprio contrato do professor com o Estado, ele tem muito pouco tempo de contato com o aluno para que possa realmente fazer um trabalho mais completo” (Egresso n. 82 – curso de Matemática da UNEMAT em 1999/2 e professor da rede pública em Cáceres-MT).

“Falta de vontade, vários professores estão aí, próximos da aposentadoria: _ Ah! Mas por que vocês vêm com essas idéias! Na minha época não tinha isso! O professor entrava, ensinava a sua matéria e ia embora, agora, vocês chegam com essas inovações. Tem um professor que é ‘engraçado’, ele fala assim: _ Já vem à dona das idéias querer estragar o meu final de semana. Quando a gente fala assim: _Ah! Vamos levar as crianças para conhecer a CAMIL (uma empresa mineradora situada em Cáceres-MT), por exemplo, aí traz o professor de Geografia, de História, sempre tem um que fala assim: _ Ah! Vocês já vão estragar o meu fim de semana, só tenho dois filhos para cuidar, vocês querem me dar 30 ou 40, ah! Pára com isso! Deixa para quando eu me aposentar, e vocês são jovens, têm mais energia, então vocês, e tal... É a maior dificuldade que a gente encontra” (Egressa n. 56 – curso de Ciências Biológicas da UNEMAT em 1999/2 e professora da rede pública em São José dos Quatro Marcos-MT).

No *nível do conhecimento*, tanto na formação como no campo de aplicação, encontram-se esforços de integração a partir de temas geradores. Nestes, tem-se procurado esgotar ou pelo menos enquadrar os conteúdos das diversas disciplinas. O que tem ocorrido? Os temas acabam por privilegiar conteúdos de algumas disciplinas em detrimento de outras. Talvez pudessem ser vislumbradas também outras possibilidades de integração: a) como, por exemplo, a integração via objetivos educacionais (Cf. ZOBÓLI, 1992) – ao invés da integração ocorrer por conteúdos, ela poderia ocorrer a partir de uma pirâmide de objetivos a serem alcançados pelos alunos, seguindo etapas de desenvolvimento nas respectivas séries; b) ou, a abertura de uma nova visão para os temas geradores – vendo-os não como entidades fechadas e acabadas, mas flexibilizados enquanto integradores dos aspectos que forem possíveis de serem integrados no momento do empreendimento dos professores; c) ou ainda, qualquer outra forma em que jogará forte o papel da criatividade e ousadia dos professores.

4.2.4- O que se desvela?

A busca por novas alternativas de integração como as sugeridas anteriormente, a meu ver, não resolverá por inteiro o problema da fragmentação e do ofuscamento da interdisciplinaridade na escola (seja em nível Ensino Fundamental e Médio ou Superior) – apenas acirrará as contradições da fragmentação dentro do paradigma de conhecimento vigente de uma escola capitalista. O sistema de produção capitalista está achatando a vida de todos nós (a grande maioria da população) com a perversidade de sua reestruturação⁶⁰. Assim, se estiver certo (como os demais teóricos da teoria crítica), há, então, a necessidade da estruturação de uma nova ordem de produção da vida material e simbólica em nossa existência.

O que se desvela? Entendo haver uma estreita relação entre a *interdisciplinaridade* (enquanto metodologia de ensino perpassada por conteúdos) e o *modo de produção da vida material e simbólica de nosso tempo* – no sistema capitalista – no qual a integração é muito mais um discurso e a fragmentação é a prática, a ordem do dia – que bem se adapta à escola que aí está posta. Um paradigma que influencia fortemente a formação de indivíduos narcísicos, individualistas e hedonistas, sem o respeito à dimensão do que há de mais belo nas pessoas, o humano.

O que está posto aí enquanto finalidade da escola e da educação? Na escola capitalista (Cf. FREITAS 1995) sua função é classista, ela prepara e seleciona seus alunos para as funções produtivas na sociedade, na qual a origem social joga com papel decisivo: os filhos das elites sendo por ela promovidos e ocupando os “melhores” cargos – mais remunerados e, os filhos da grande massa de trabalhadores, sendo retidos e subjugados em funções “menos” nobres do ponto de vista econômico.

Portanto, avaliar um programa de estágio como este que ora estou avaliando, implica questionarmos a finalidade da educação e da escola hoje. E, qual é essa finalidade última da preparação dos nossos alunos? Quando passamos uma olhada desde o Ensino Fundamental e Médio, vemos claramente uma preocupação da escola capitalista em prepará-los para o

⁶⁰ Com a sua reestruturação e automação tecnológica dos serviços, gera-se uma massa de desempregados, ou uma transferência de empregados de setores como o industrial para outros, principalmente o de prestação de serviços, ou à própria exclusão.

vestibular, “ingresso” rápido no mercado de trabalho, então, todos os demais esforços no sentido de uma educação enquanto apropriação pelo sujeito: de seu cotidiano, de sua cultura, enfim do rumo de sua própria história, acabam por ser ofuscados. Nesse modelo vigente joga pesada a formação instrucional e individualista.

Historicamente, enquanto a sociedade não inverte a ordem do sistema de produção aí vigente, compreender as causas desse ofuscamento de nossas ações nesse modelo de escola, a meu ver, já é uma tomada de consciência e um grande avanço para todos aqueles e aquelas que acreditam num mundo melhor, e que o vislumbram a partir de uma educação libertadora em que a *integração entre conhecimentos* traz em si a marca dessa libertação para os sujeitos nela envolvidos, na qual a *categoria da totalidade*, própria do materialismo histórico-dialético recupera toda sua força.

Essa compreensão nos traz um pouco mais de leveza no nosso fazer interdisciplinar: nos conscientiza de que jogamos contra todo um sistema de produção – não como mecanismo de defesa para nada propor, mas uma verdadeira tomada de consciência para evitar frustrações e a própria inércia. Precisamos entender que enquanto fazemos uma força subumana para avançar um pouco rumo à integração disciplinar, a fragmentação reaparece facilmente com muita força. Assim, ninguém precisa esforçar-se para fragmentar, há uma lógica no interior da escola capitalista que demanda para tal.

O que fazer diante de tal quadro? Algumas coisas estão ao nosso alcance, outras nem tanto: a tomada de consciência e a resistência (que inclui a insistência da denúncia do que atenta contra e, de nossas ações no presente, explorando as oportunidades – próprias do tempo de Kairos) parece ser o mais possível nesse momento. As ações desenvolvidas no Projeto Coletivo de Estágio parecem ir nessa direção, mesmo enfrentando todos os tipos de obstáculos e padecendo de certas limitações, ele caminha desde 1995 com passos rumo à melhoria da qualidade da formação docente – conforme já fora assumido no quadro teórico desenvolvido: o avanço em direção a construção da metodologia interdisciplinar se dará dentro de um processo de ganhos parciais e gradativos, um movimento simultâneo de rupturas (ainda que pequenas) e continuidade (de muitos obstáculos que estão impregnados em nossa formação e que precisam ser superados).

O que tenho em vista enquanto projeto histórico e utópico e aí presente a escola e nela a interdisciplinaridade? É inverter a ordem: de um isomorfismo da relação educação e trabalho para uma relação conflitual; de uma escola tradicional para uma escola crítica, de um currículo fragmentado para um currículo integrado e interdisciplinar, o que certamente alterará a rigidez das estruturas institucionais de educação, e as relações de poder entre professores e alunos.

Inverter a lógica de funcionamento da escola capitalista certamente não será tarefa fácil – depende muito mais de transformação do sistema de produção da vida material e simbólica rumo a um novo sistema, a uma nova sociedade, mas como estamos atuando nessa escola, talvez pudéssemos começar vislumbrando-a numa “nova” estrutura organizacional das relações educacionais na formação de nossos alunos (seja em nível Fundamental Médio ou Superior). É Pistrak quem nos aponta em sua *Pedagogia Social* pelo menos três princípios básicos com seus *fundamentos da escola do trabalho*, com base: *nas reflexões sobre a relação escola e trabalho; a auto-organização dos alunos através do trabalho coletivo; e a organização do ensino pelo sistema de complexos.*

É no primeiro princípio que o trabalho pedagógico da escola ganha sentido e importância:

“O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social (...)” (PISTRAK, 2000:38).

Quanto à organização científica do trabalho na escola, propõe que, inversamente ao sistema capitalista, faz-se, de baixo para cima, o que certamente remete ao segundo princípio, o da *auto-organização dos alunos pelo coletivo*, o que nos dá uma idéia de construção da autonomia nos sujeitos envolvidos e um estímulo à criatividade no ato de educar, principalmente aqui se pensando no cotidiano da escola de Ensino Fundamental em nossos dias:

“(...) na medida em que se desenvolve o coletivo das crianças, na medida em que o círculo das preocupações se amplia, crescendo a idéia da necessidade da organização (...) cria condições favoráveis ao surgimento nas crianças de novos interesses, ao aparecimento de uma curiosidade sã e maior” (idem, p.180).

É preciso esclarecer que o princípio da auto-organização dos alunos pelo coletivo é uma construção gradativa, com a fusão entre o ensino e o processo geral de educação, e o

professor aparece aí como sujeito ativo e mediador do processo de ensino aprendizagem. Processo esse, que passa a ser organizado em *forma de complexos – uma idéia muito próxima da de interdisciplinaridade*, conforme o terceiro princípio, o que nos dá uma idéia de temas sociais geradores de curiosidades e descobertas. Nesse sentido, qual o conceito de complexo? Utilizo aqui a concepção de Rabotnik citado por (FREITAS, 1998:8), o qual salienta que:

“(...) complexo significa composto. Por complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e reunidos ao redor de temas ou idéias centrais determinadas. (...) a ligação, a reunião constitui-se de fato na marca essencial do sistema por complexo, mas o essencial não está na ligação das disciplinas, mas na ligação dos fenômenos, nas suas complexidades, nas interações, nos estudos correlacionais entre os fenômenos. (...) o trabalho é o fundamento da vida das pessoas. Daí a realidade do trabalho colocar-se como o centro do ensino. A realidade do trabalho das pessoas é o pivô central, ao redor do qual concentra-se todo o restante”.

Neste último princípio, percebe-se que as disciplinas não se isolam, apesar de gozarem de uma certa independência, é importante se destacar,

“(...) que cada disciplina não perca de vista, em seu trabalho independente, a relação que a liga ao complexo geral, e faça tudo para esclarecê-la, fixando a atenção dos alunos na idéia fundamental que é comum a todo o complexo” (PISTRAK, 2000:150).

Nessa “nova” estrutura institucional, há um novo redimensionamento de tempo e espaço; alteram-se também as relações de poder e existe a incorporação de sentido entre a escola e a vida dos estudantes.

Quanto às questões controversas, elas são resolvidas no próprio coletivo, nas assembleias, o que certamente aumenta cada vez mais o princípio da autonomia nos sujeitos da educação, e finalmente, o conhecimento deixa de ser algo impositivo, de cima para baixo e passa a ser incorporado na reflexão constante, nos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem por seus agentes.

SÍNTESE ORIENTADORA

No início desta pesquisa, tracei como objetivo avaliar a incorporação e a disseminação dos princípios interdisciplinares que foram elevados através do desenvolvimento do Projeto Coletivo de Estágio na formação de professores. Para uma melhor percepção da incorporação e disseminação desses princípios, constituí um grupo de apoio com os professores que estão atualmente como gestores do projeto de estágio para juntos formarmos um quadro inteligível mais amplo sobre a questão da interdisciplinaridade. Vislumbramos dois campos: formação e aplicação. A formação, mais especificamente, da influência das ações desencadeadas pelo projeto coletivo de estágio na formação dos egressos e, no campo da aplicação refere-se às ações incursivas desses egressos agora como professores da rede pública. Portanto, a pesquisa está centrada em dois contextos: o da formação e o da aplicação.

Nesses dois contextos, encontramos uma compreensão e uma vivência que fundamenta nossa tese de que a interdisciplinaridade é vista, no plano ideal, como uma necessidade – um imperativo – vinculada aos pressupostos do paradigma do conhecimento-emancipação e, no plano da prática – limitada pelo paradigma do conhecimento-regulação. Neste último, apresenta-se como problema, diante do modo de produção capitalista, pela complexidade da realidade e nossas limitações ao apreendê-la, e ainda, pela pouca elaboração que dela se tem e pelo aprendizado que ela urge. Avançar demanda a compreensão daqueles que aspiram à integração curricular, das possibilidades e dos limites desse fazer em nossa materialidade presente e, exige ainda de cada um, uma certa coragem de ousar e o vislumbre de um projeto histórico como horizonte.

Os dados da pesquisa, após a análise, nos revelam que os esforços despendidos pelos docentes gestores do Projeto Coletivo de Estágio e os dos seus alunos/egressos/professores da rede pública têm sido de suma importância no desenvolvimento de suas ações no que diz respeito ao avanço da interdisciplinaridade. No contexto da formação e no da aplicação o ensino tem sido apontado nesses dois espaços de atuação em várias direções: na direção da relação teoria e prática, na abertura para o diálogo entre especialistas das diversas áreas de conhecimentos e, principalmente, no estudo da realidade em que os sujeitos estão envolvidos. A extensão através do trabalho da universidade tem sido vivenciada em momentos ricos de

intercâmbio entre o sistema de ensino superior e o de ensino fundamental e médio – mais especificamente, cuidando da formação inicial dos estagiários e da formação continuada dos professores das escolas da rede pública por ocasião da realização de mini-cursos, desenvolvidos semestralmente, na execução das propostas de estudo dos problemas educacionais encontrados nas respectivas escolas através da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.

Apesar dos ganhos parciais, a pesquisa mostrou ainda que, nos dois contextos, no da formação e da aplicação, há um certo ofuscamento da interdisciplinaridade. O que fazer para poder superar esse quadro de ofuscamento em que se encontra hoje a interdisciplinaridade? Na tentativa de responder a essa questão, retorno ao próprio texto desta produção, na página 129 para reafirmar que,

“Algumas coisas estão ao nosso alcance, outras nem tanto: a tomada de consciência e a resistência (que inclui a insistência da denúncia do que atenta contra e, de nossas ações no presente, explorando as oportunidades – próprias do tempo de Kairos) parece ser o mais possível nesse momento. As ações desenvolvidas no Projeto Coletivo de Estágio parecem ir nessa direção, mesmo enfrentando todos os tipos de obstáculos e padecendo de certas limitações, ele caminha desde 1995 com passos rumo à melhoria da qualidade da formação docente – conforme já fora assumido no quadro teórico desenvolvido: o avanço em direção a construção da metodologia interdisciplinar se dará dentro de um processo de ganhos parciais e gradativos, um movimento simultâneo de rupturas (ainda que pequenas) e continuidade (de muitos obstáculos que estão impregnados em nossa formação e que precisam ser superados)”.

Uma categoria que pode ajudar nesse momento de construção da síntese é a *noção de contradição*. Porque as coisas não avançam como o desejado quando se tenta mexer com currículo, avaliação ou mesmo com a interdisciplinaridade? Responder a essa questão nos leva a alguns pontos de estrangulamentos ou gargalos que são as contradições que precisam ser levadas a análise no empreendimento, porque é na superação das contradições que está a própria produção, pois não basta constatá-las.

A solução para as contradições presentes no empreendimento (aqui no caso o da interdisciplinaridade) não vai sair de um iluminado ou de uma nova concepção de interdisciplinaridade, mas sim do confronto entre os pontos divergentes, como por exemplo, os apontados nesta pesquisa. Portanto, procuro nesse momento de síntese, explorar as possibilidades e os limites desses pontos contraditórios que os professores/egressos estão indicando – vejo que é aí que se encontra o germe de nossa luta no presente – demarcando

contra o quê vamos lutar. Vejo que assim podemos encontrar fundamento para continuar lutando.

Então, quais são as contradições presentes no desenvolvimento da interdisciplinaridade no contexto da formação? Aqui volto o olhar, especialmente para o objetivo primeiro desta pesquisa – o de avaliar o programa de estágio integrado da UNEMAT, Campus de Cáceres-MT.

Para responder a indagação anterior é mister que discutamos ou, pelo menos, levemos em consideração uma contradição primeira, de caráter imanente e que abarca também o contexto da aplicação: a interdisciplinaridade, de caráter sistêmico, que aparece anunciada como uma necessidade e como um problema – tanto na legislação que norteia a educação no país, como nos discursos dos educadores.

É no campo do sujeito que a interdisciplinaridade aparece circunscrita como necessária. Agora é preciso também que desconfiemos desse enunciado, como necessária, pois, a quem ela interessa realmente? Certamente que a todos – tanto para aqueles que a aspiram como *tática de emancipação*, como para os que estão de outro lado, e a usam como *tática de ludibriação* para que tudo continue como está.

O interesse pela interdisciplinaridade é um campo, no qual ela começa centrada no sujeito, e que só passa a ser um problema para aqueles que a desejam tomando por princípio uma ciência edificante – a serviço das pessoas, do humano. É uma necessidade para todos, no entanto, passa a ser um problema somente para aqueles que a teorizam no confronto com a prática cotidiana, pois, é aí no teste do real que ela passa a ser um problema, não um problema num sentido pejorativo ou que não se consegue fazer nada, mas porque não se consegue avançar como se deseja.

A superação dessa grande contradição demandará esforços dos coletivos institucionais em nível macro e micro, acirrando outras contradições presentes na operacionalização de projetos interdisciplinares, tanto no contexto da formação como no da aplicação.

No contexto da formação (especialmente em relação ao Projeto Coletivo de Estágio) muitas contradições precisam ser superadas. Destaco as que considero como as principais:

- O projeto fora institucionalizado, mas os gestores da Instituição [UNEMAT], principalmente os chefes dos Departamentos não têm enviado a ele todos os professores em condições de trabalho demandadas pelo programa de estágio. A diferença na carga horária dos professores contratados para o programa passou a ser um elemento fundamental e não apenas uma diferença de jornada de trabalho. O programa exigia (e exige) tempo integral para o desempenho de suas atividades, no entanto, recebeu muitos professores sem essa condição básica. A superação dessa contradição, a meu ver, dependerá do comprometimento dos gestores com o programa na contratação de recursos humanos em tempo integral – condição básica. Por outro lado, essa superação dependerá também de outra questão contextual, qual seja, a do retorno dos docentes efetivos do seu processo de qualificação. Os professores temporários ou substitutos por sua vez são suscetíveis à transitoriedade, o que tem levado a falta de seqüência do aprender a ser interdisciplinar e da criação de identidade com o programa de estágio integrado.
- O programa de estágio se põe como interdisciplinar, mas não consegue integralmente ser operacionalizado como tal. A resolução dessa contradição dependerá da superação da contradição anterior. Dependerá ainda do dispêndio de energia no sentido do estudo da literatura interdisciplinar, principalmente, na ampliação do referencial teórico relativo à abordagem filosófica da temática para além da filosofia do sujeito. O grupo de docentes do Projeto Coletivo de Estágio tem tido maior conhecimento desse primeiro referencial. Acredito que com a ampliação desse referencial, os professores terão mais clareza das suas concepções e opções e, certamente, sentir-se-ão mais seguros na definição de determinados conceitos fundamentais para se ter no empreendimento interdisciplinar alguns pontos convergentes, necessários para que o programa possa ser desenvolvido com mais entusiasmo e leveza entre os seus docentes.
- O programa propõe expandir o fazer interdisciplinar para as demais disciplinas dos cursos envolvidos no Projeto Coletivo de Estágio, mas não consegue fazê-lo. Por sua vez essa contradição será resolvida em conjunto com as duas anteriores. Então, dependerá pelo menos, de algumas diretrizes: de uma equipe de docentes menos volátil

à transitoriedade; do estudo e da ampliação do referencial; do compromisso dos administradores na alocação de recursos financeiros suficientes para a contratação de professores em tempo integral e alocação de outros recursos materiais (deve-se levar em conta também que existe uma política de alocação de recursos que nem sempre é favorável a Instituição), e ainda; do compromisso dos chefes dos departamentos com o projeto. Este, por sua vez, precisa estar estreitamente vinculado aos projetos político-pedagógicos dos cursos – não deve ser tratado como um projeto à parte.

A síntese que faço juntamente com os docentes gestores do Projeto Coletivo de Estágio nesse momento é provisória, e, vai no sentido prioritário de acirrar as contradições do trabalho pedagógico desenvolvido na construção curricular da proposta de estágio e no contexto das escolas da rede pública – para que a interdisciplinaridade possa avançar. Um aspecto que precisa ser observado é que o programa de estágio está em constante transformação, assim como o contexto das escolas, o que certamente indica a não rigidez das linhas norteadoras que apresentarei nesta síntese orientadora.

1- No contexto da formação: o Projeto Coletivo de Estágio – assumindo compromissos com a transformação do programa

Após várias reuniões e sessões de estudo (tomando sempre como parâmetro os dados da pesquisa em suas respectivas fases) juntamente com os professores do grupo de apoio, alguns objetivos foram traçados para serem perseguidos no futuro do programa:

- Iniciar a Prática de Ensino e o Estágio desde os primeiros semestres nos cursos de licenciatura. Objetivo que nos atenta para a tão proclamada relação teoria-prática. Processo já iniciado na maioria dos cursos, os quais estão passando por reformulações curriculares e colocando as disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desde os primeiros semestres.

- Estabelecer critérios mínimos de desenvolvimento da interdisciplinaridade no Estágio e na avaliação das ações. Para que esse objetivo seja plenamente atingido, depende de uma tomada de consciência do próprio coletivo de professores do estágio, como também, dos chefes dos

Departamentos no envio de novos professores em condições de atender as demandas de trabalho do programa.

- Formar de fato um grupo de estudo e de pesquisa. De nada adiantará se os chefes dos Departamentos observarem as demandas do projeto no envio de professores se estes não se constituírem enquanto um coletivo: um grupo de estudo e de pesquisa. Para isso é necessário que seus membros tenham interesses e objetivos comuns, criando uma certa identidade com o programa. O desejável nesse sentido seria a formação de um GPC – grupo de produção científica – devidamente registrado junto ao CNPq. Esse, por sua vez, poderia concentrar os diversos interesses investigativos dos professores dos vários cursos da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado numa grande área de pesquisa como Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

- Compilar um banco de dados do estágio interdisciplinar com o auxílio das novas tecnologias de informática. Desde 1996, primeiro ano em que alunos de alguns cursos já começaram a integrar suas ações no estágio, há a partir daí toda uma produção registrada: as diversas temáticas que foram elevadas nas escolas-campo, as aspirações dos seus professores, tudo registrado nos relatórios de estágio dos egressos e a própria produção do coletivo de professores que tem coordenado o estágio. Se não estivermos equivocados, talvez esse seja o ponto de partida para que o coletivo de professores do estágio realmente se desperte mais para a pesquisa. Assim, certamente, surgirão novos interesses por investigações dos problemas daí decorrentes.

- Buscar um diálogo constante entre Ciência e Filosofia: Ciência e vida cotidiana. A ciência só tem sentido, se colocada a serviço da humanidade, dos homens, assim como expressa MORIN (1995), ao argumentar que a ciência sem consciência é a ruína da alma. Por outro lado, chamamos a atenção para o compromisso da Universidade com a sociedade que a financia.

- Estudar criteriosamente a literatura interdisciplinar. Os professores precisam tomar consciência do estágio atual da interdisciplinaridade: seu nível de elaboração e desenvolvimento e seu ofuscamento. Compreendendo as diversas concepções filosóficas, certamente os docentes encontrarão elementos nucleares de convergência para levar o empreendimento adiante.

- Constituir novos sujeitos. O empreendimento interdisciplinar clama pela constituição de novos sujeitos – com atitude interdisciplinar. Mudança que só será processada no decorrer do tempo, da insistência daqueles/as que esperam por mudanças, mas agindo no momento presente.
- Conscientizar da necessidade da formação continuada. Necessidade de uma tomada de consciência de que somos seres inacabados (em processo permanente de formação) e finalmente;
- Despertar para o compromisso de cada um com a educação: apropriar-nos de nossa educação. Eis o verdadeiro sentido da interdisciplinaridade.

2- A interdisciplinaridade na formação e sua disseminação no contexto das escolas da rede pública

A pesquisa mostrou que a interdisciplinaridade é de suma importância no contexto da formação, mesmo com todas as dificuldades que se encontra para levá-la adiante – principalmente pelo desenho curricular fragmentado dos cursos de licenciatura. No entanto, para que ela possa avançar no contexto das escolas de ensino fundamental e médio, entendo haver a necessidade da superação de algumas contradições presentes em nível de estrutura educacional em nosso país. Com isso, faz-se necessária a implementação de uma política educacional que a privilegie de fato. É importante que ela continue surgindo da aspiração de grupos de docentes, mas não basta, é necessário que seja organizada em nível sistêmico, por ter implicação também no regime de trabalho dos docentes, o que depende também de vontade e maturidade política dos gestores. Do contrário, continuará como um grande discurso, mas esvaziada de elaboração prática e de sentido.

No nível institucional, a organização curricular de forma integrada é uma necessidade premente. Percebe-se que na maioria das escolas pesquisadas não há uma preocupação com uma organização curricular mais orquestrada entre os conhecimentos das diversas áreas a partir de temas do cotidiano. As poucas parcerias estabelecidas ficam quase sempre na dependência da boa vontade dos professores. Talvez até esse desinteresse na organização de

um currículo interdisciplinar esteja diretamente ligado ao aspecto seguinte que trata da carreira docente – ou das suas condições de trabalho.

A constituição de equipes de trabalho é outro aspecto relevante. Para que a interdisciplinaridade possa avançar de fato nas escolas e mesmo no ensino superior é necessário que os professores encontrem condições de trabalho. Como pode haver a integração entre professores quando a maioria deles trabalha em diversas escolas para completarem a carga horária em função da fragmentação curricular e do baixo salário?

No entanto, isso não é tudo. Avançar na construção teórico-metodológica da interdisciplinaridade implica em estudá-la – para compreendê-la melhor – saber das suas possibilidades de realização e das causas de seu ofuscamento na realidade escolar atual. Isso traz um pouco mais de lucidez – para não supervalorizá-la e nem subestimá-la. Não podemos esperar da interdisciplinaridade mais do que ela pode dar nesse modelo de escola aí vigente. No entanto, tomar esse argumento ao pé da letra para “justificar” a inércia, seria também pura hipocrisia.

É necessária, ainda, a melhoria das condições físicas da escola e da carreira do professor, além da sua formação continuada. Se quisermos de fato assumir a educação como prioridade, por aí passa necessariamente um investimento maciço, uma vez que há um grande déficit nesse setor. Por outro lado, não é aceitável que os professores tenham uma sobrecarga de trabalho para aumentarem a renda familiar, uma vez que os salários ficam cada vez mais achatados. Nesse sentido, é preciso cultivar a carreira docente.

Nossa síntese é provisória e certamente novos elementos surgirão, apesar das barreiras impostas pela nossa materialidade presente e que bloqueiam de todos os lados as possibilidades do avanço da interdisciplinaridade, esta pesquisa nos autoriza a afirmar que o trabalho pedagógico dos egressos nas escolas pesquisadas tem provocado algumas rupturas, ainda que pequenas, e a formação tem contribuído nesse sentido.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação*. Cad. Pesq. São Paulo (49): 51-54, maio de 1984.
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNEMAT, 2003.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.S. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Escritos sobre educação* (organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani). Rio de Janeiro: Vozes, 3. ed., 2001.
- CODO, Wanderley (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis-RJ, Vozes, 3. ed., 2002.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988.
- DEPRESBITERIS, L. *Avaliação de Programas e avaliação de aprendizagem*. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Avaliação de Currículos e de Programas*/ Maria Laura P. Barbosa Franco, Lisa A. . Mets; organização de E. da C. B. Machado de Sousa. Brasília: UnB, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade - Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 3. Ed., 1995.
- _____ *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 4. Ed., 1996.

- _____ (Org.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ (org.) *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- _____ *Interdisciplinaridade: definição, projeto e pesquisa*. In: FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org.) *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, M.E.M.P. *Interdisciplinaridade como Poíesis*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. (Trad. Kátia de Melo e Silva). São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.
- _____ *Educação e Mudança* (Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins). Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas-SP: Papirus, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática*. Campinas-SP: Papirus, 3. ed., 2000.
- _____ *Interações possíveis entre a área de Currículo e a Didática: o caso da avaliação*. Caxambu-MG: – reunião anual da Anped (sessão conjunta dos GTs Currículo e Didática), 1998.
- _____ *É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção* [s.n.].
- FRIGOTTO, Galdêncio. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais*. In: JANTESCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis-RJ: Vozes, 4. ed., 2000.

- GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2000.
- GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, MCS et all. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- JANTESCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis-RJ: Vozes, 4. ed., 2000.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 21. Ed., 1990.
- LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/96.
- LEI COMPLEMENTAR Nº 100/2002 – ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO
- LUDKE, M. & MEDIANO, Z. *Desvelando a realidade da avaliação na escola*. In: LUDKE, M. & MEDIANO, Z. (Coords) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992, (pág. 27-104).
- MARX, Karl. *Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844)* In: FERNANDES, Florestan. *Marx/Engels: história*. São Paulo: Ática, 1989. Pág. 146-164.
- MILANESI, Irton. *Instituído Instituinte: A travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Campinas-SP: julho de 2000.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2. ed., Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas-SP, Papirus, 1996.

PARECER CNE/CP – 021/2001.

PARECER CNE/CP – 028/2001.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. *Avaliação Iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores*. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Avaliação de Currículos e de Programas/* Maria Laura P. Barbosa Franco, Lisa A. Mets; organização de E. da C. B. Machado de Sousa. Brasília: UnB, 1997.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PESQUISA E INTERDISCIPLINARIDADE: UM PROJETO COLETIVO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS DE CÁCERES DA UNEMAT, 1995.

PROJETO COLETIVO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS DE CÁCERES/ UNEMAT, 1998.

PROJETO COLETIVO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS DE CÁCERES/ UNEMAT, 2002.

RIOS, Teresinha A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 3. ed., 1995.

ROSENTAL, M.M. & STRAKS, Y. G. M. *Categorias Del Materialismo Dialéctico*. México: Grijalbo S.A, 1960.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafios à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 5. ed., 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas-SP: Autores Associados, 33. ed., 2000.

SCHÖN, Donald A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In NÓVOA, Antônio. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SOUZA C. P. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1991.

TABA, Hilda. *Curriculum Development: theory and practice*. Nova Iorque: Harcourt, Brace & World, 1962.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZOBÓLI, Graziella Bernardi. *Um Projeto de Integração à Luz da Interdisciplinaridade – Dissertação de Mestrado*, PUC-SP, São Paulo: 1992.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS 1998/1999 DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEMAT – LOTADOS COMO PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO GEOEDUCACIONAL DE CÁCERES-MT E QUE PASSARAM PELA EXPERIÊNCIA DO PROJETO COLETIVO DE ESTÁGIO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO

PESQUISADOR: Irton Milanesi – Prof. da UNEMAT e Doutorando/FE-UNICAMP
Nome do(a) pesquisado(a): _____ (caso queira se identificar)
Curso de habilitação que se tornou egresso da UNEMAT: _____
Endereço Residencial: Rua _____ nº _____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ - _____ Tel. _____
Instituição que trabalha: _____
Rede Pública: () Estadual () Municipal
Cargo/função: () professor ^a () Diretor ^a () Coordenador ^a () Outro _____
Sendo professor: Série ou Ciclo _____ Ensino: () Ed. Infantil () Ens. Fundamental () Ens. Médio
1- Quais os princípios a respeito da interdisciplinaridade que você acredita ter recebido na formação durante a realização do Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

4- Na escola em que você trabalha existe *algum projeto de natureza interdisciplinar*?

() sim () não

4.1- Você participa? (caso haja) () sim () não

4.2- Porque? (participa ou não participa) _____

5- Quais os principais obstáculos que você encontra na sua escola para se levar adiante uma prática interdisciplinar?

6- O que você está conseguindo operacionalizar de interdisciplinar aí na sua prática docente cotidiana?

7- Outras considerações (caso queira): _____

Observação: Caso os espaços sejam insuficientes para as respostas, utilize o verso das folhas enumerando as questões.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- O que você entende por interdisciplinaridade?

2- Situação atual da interdisciplinaridade nas escolas:

2a- O que está ocorrendo na sua escola em relação ao desenvolvimento da interdisciplinaridade, existe algum tipo de atuação ou projeto?

- Se sim, descreva.
- Se não, por que?

2b- E, na sua sala de aula você desenvolve alguma ação de natureza interdisciplinar?

3- Quais são na sua opinião as principais dificuldades para se levar adiante um trabalho interdisciplinar na sua escola?

4- Você como egresso da UNEMAT vivenciou o Projeto Coletivo de Estágio em sua formação, quais têm sido seus aspectos mais problemáticos? E quais têm sido seus aspectos positivos?

5- Você tem alguma sugestão para que o Projeto Coletivo de Estágio Interdisciplinar seja aperfeiçoado?

6- O seu curso como um todo, lhe instrumentalizou para que pudesse atuar de forma interdisciplinar?

**QUESTIONÁRIO INFORMATIVO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DA REGIÃO GEOEDUCACIONAL DE CÁCERES NAS QUAIS TÊM
PROFESSORES LOTADOS QUE FORAM ALUNOS EGRESSOS (1998/1999) DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNEMAT - CAMPUS DE CÁCERES**

PESQUISADOR: Irton Milanesi – Prof. da UNEMAT e Doutorando/UNICAMP
PESQUISADOS: Coordenadores Pedagógicos
Nome do(a) pesquisado(a): _____ (caso queira se identificar)
Instituição que trabalha: E.E. Bertoldo Freire
Endereço: Rua _____ nº _____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____ - _____ Tel. _____
Tipologia/porte: () Pequeno - até 540 alunos () Médio - até 1000 alunos () Grande – acima de 1000 alunos
Rede Pública: () Estadual () Municipal
1- Na escola em que você trabalha existe <i>algum projeto de natureza interdisciplinar</i> ? () sim () não 1.1- Projetos formalizados na proposta pedagógica da escola: () sim () não Quantos? _____ (caso haja) Quais? (Cite o título dos projetos) _____ _____ _____ 1.2- Projetos desenvolvidos informalmente na escola: () sim () não Quantos? _____ (caso haja) Quais? (Cite o título dos projetos) _____ _____

