

## **2. CURRÍCULO: ESPAÇO INTERDISCIPLINAR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO PROFESSOR DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA <sup>(2)</sup>**

*Ferreira* <sup>3</sup>

**RESUMO:**As reflexões registradas neste texto foram apresentadas no Encontro Nacional das Licenciaturas (UFAM) e alocadas na temática do Currículo e Espaços interdisciplinares. O objetivo foi discutir a atitude interdisciplinar do docente formador do futuro professor, na prática do currículo, enquanto articuladora do espaço para as experiências de formação do professor da escola de educação básica. Com a interdisciplinaridade vive-se aprendendo pelo trabalho reflexivo sobre as dimensões da prática real e contextualizada, tendo em conta uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação para as experiências formadoras da própria prática e da vida interdisciplinar.

**Palavras chave:** Interdisciplinaridade, Currículo, Formação de Professores.

**ABSTRACT:**The considerations developed in this article were presented in the National Meeting of the Bachelor's Degree in Education Courses (UFAM) where they were placed under the subject-matter of interdisciplinary Curricula and Spaces. Our aim was to discuss the interdisciplinary stance of the professor responsible for the formation of future teachers, in the curricular practice, as shaping the background for the formative experiences of the primary school teacher. With the aid of interdisciplinarity one can constantly learn through one's own reflective work on the dimensions of actual and contextualized practice, having regard to a consciously elaborated articulation among the activity, sensibility, affectivity and creativity needed for the formative experiences of the very practice and interdisciplinary life.

**Keywords:** Interdisciplinarity, Curriculum, Teachers' Formation.

---

<sup>2</sup> Parte deste artigo integra a tese de doutorado em Educação e Currículo PUC/SP (em construção) da autora deste texto, apresentado no Encontro Nacional das Licenciaturas – UFAM, Manaus, set/2010.

<sup>3</sup> Profa. Nali Rosa Silva Ferreira

A discussão sobre currículo enquanto núcleo de mudanças qualitativas no sistema educacional, em especial, focalizada na complexidade das variáveis que constituem a prática no cotidiano do trabalho do professor, das duas últimas décadas do século XX aos dias de hoje, tem sido intensificada e situada em diferentes matizes nos estudos de pesquisadores, educadores, professores e demais profissionais interessados e implicados no planejamento e na implementação de currículos na contemporaneidade. Nessa perspectiva, é que situo o Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC/SP (GEPI), coordenado pela professora Ivani Fazenda e reconhecido como um desses matizes no espaço de reflexões e sistematização de questões afetas à melhoria do currículo na escola e na formação do professor.

As reflexões registradas neste texto foram discutidas no Encontro Nacional das Licenciaturas (UFAM) e alocadas na temática do Currículo e Espaços interdisciplinares. Tais idéias foram germinadas, constituídas e reconstituídas ao longo da minha trajetória profissional na docência na educação básica e superior e também a partir do estudo de outros autores, na parceria e diálogos com membros do GEPI e do GEIFoPE (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação) do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH), entre outros.

Portanto, tenho o objetivo de discutir a atitude interdisciplinar do formador do professor na prática do currículo enquanto articuladora do espaço para as experiências formadoras do professor da escola de educação básica. Procuo sustentar minhas idéias inspirada, em especial, nos trabalhos da professora Ivani Fazenda para buscar o sentido de uma atitude interdisciplinar e em Marie-Christine Josso (2004), quando me aproximo do seu conceito de experiências formadoras numa vida. Para nortear a discussão proposta escolho as seguintes perguntas: Interdisciplinaridade: vive-se? Interdisciplinaridade: aprende-se? Como passar das vivências às experiências formadoras da prática interdisciplinar no currículo?

As duas primeiras perguntas já foram feitas pela professora Ivani em alguns de seus trabalhos e, me permito retomá-las para articular a discussão da terceira. Na prática interdisciplinar, repetir as perguntas não é prática considerada velha, mas possibilidade de dar sentido a novas perguntas para recuperar no “velho” o que poderá se constituir em ponto de partida para “ver o novo no velho”, ou o “velho no novo”, como disse a professora Ivani (2003).

Porém, antes de falar sobre essas perguntas, considero necessário destacar em que estou me apoiando no conceito de Josso (2004) sobre experiências formadoras<sup>4</sup>). A autora propõe que o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Designa por “experiências” as vivências particulares. Diz que vivemos uma infinidade de transações, de vivências que atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

---

<sup>4</sup> Um dos exemplos que Josso (2004) apresenta para esclarecer a utilidade da distinção entre vivências e experiências: “se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetua um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (p.48). Josso, como outros autores (Nóvoa, Pineau,) utilizam as Histórias de Vida como um espaço de pesquisa onde se tiram lições e se aprende.

Então, observando as premissas fundamentais ao desenvolvimento da discussão proposta - referência ao conceito de experiência formadora de Josso e o alerta da professora Ivani: mais que acreditar que a interdisciplinaridade se aprende praticando ou vivendo, uma sólida formação à interdisciplinaridade encontra-se acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada - passo a discutir as três perguntas anunciadas, porém, articulando-as às seguintes considerações básicas:

- Mediante a atitude interdisciplinar do professor, pode-se trilhar o caminho para passar das vivências às experiências formadoras da prática do professor interdisciplinar;

- Mediante um olhar mais apurado, ao observar as nossas vivências como professores ou como alunos dos cursos aos quais estamos vinculados (nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, na graduação ou na pós-graduação), podemos delas/nelas fazer um trabalho reflexivo sobre como as vivemos, quais as dificuldades encontramos e os avanços que sentimos no exercício da prática interdisciplinar no cotidiano das atividades escolares. Assim, estaremos identificando e constituindo o espaço interdisciplinar no currículo, e, sobretudo, descobrindo em que nos apoiamos para aprender a ser um professor de atitude interdisciplinar.

## **1. A ATITUDE INTERDISCIPLINAR: ARTICULADORA NA PASSAGEM DAS VIVÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DO ESPAÇO INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO**

A aprendizagem ou o desenvolvimento de atitudes nos acompanha desde pequenos quando nos ensinam que a atitude é um referente social relevante no meio em que vivemos e que devemos tê-la em conta nas nossas ações. A palavra atitude deriva do francês *attitude*, do italiano *attitudine* e foi usada primeiramente como termo das artes plásticas (MACHADO, s/d, p.277) [...] “para indicar uma *postura expressiva*” (ROQUETE; FONSECA p. 89). Do Dicionário *Michaellis* destaco os seguintes verbetes: **2.** Norma de proceder ou ponto de vista, em certas conjunturas. **3.** propósito ou significação de um propósito. **4.** *Psicol.* Tendência a responder, de forma positiva ou negativa, a pessoas, objetos ou situações. **5.** *Sociol.* Tendência de agir de uma maneira coerente com referência a certo objeto. *Tomar uma atitude:* decidir-se por outro parecer ou procedimento e agir de acordo. (1988, p. 252).

Ainda, complementando o significado da palavra atitude encontramos no “Dicionário em Construção: interdisciplinaridade” as observações de Trindade quando destaca que, embora existam dificuldades no consenso entre os pensadores para definir o que é uma atitude, considera as idéias de Ajzen e Fishbein como as que parecem exercer maior influência entre os pensadores contemporâneos e a definem como “uma predisposição aprendida para responder de forma consistente, favorável ou desfavoravelmente a um objeto social” (TRINDADE, *in* FAZENDA, 2001, p. 81). Acrescenta Trindade, por “tratar-se de um conceito de ordem geral, as suas aplicações são difíceis de concretizar em uma determinada disciplina do currículo, pois é um conteúdo transversal e transdisciplinar, por excelência, de qualquer teoria de currículo” (p. 81).

Como se pode notar nos verbetes acima, associados à idéia de atitude estão à postura, o jeito, o ponto de vista, as crenças, o propósito em agir com referência a certo objeto, situações ou pessoas, mas em interpretação mais compreensiva e não linear dessa palavra, busco “o sujeito da atitude”. É apostando neste sujeito que o currículo propõe não só o desenvolvimento

de conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais (<sup>5</sup>). A aprendizagem de conteúdos atitudinais se dá através de um longo processo de socialização de regras e normas num contexto interativo.

Para melhor captarmos o sentido de uma atitude interdisciplinar vamos primeiro resgatar a concepção de interdisciplinaridade proposta por Fazenda. A interdisciplinaridade se efetiva como uma forma de sentir e perceber o mundo e estimula o sujeito do conhecimento a aceitar o desafio de sair de uma “zona de conforto” protegida pela redoma do conteúdo das disciplinas e retomar o encanto da descoberta e da revelação do novo e complexo processo de construção do saber. Implica, portanto, em aprendizagem de nova atitude perante o processo de conhecimento. A interdisciplinaridade é compreendida como abertura ao diálogo com o próprio conhecimento e se caracteriza pela “articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar” (FAZENDA, 1997, p. 28).

A aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência (FAZENDA, 2010). Assim, essas buscas serão parte das experiências à medida que se constituem referenciais que nos ajudam a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo (JOSSO, 2004), a decidir, portanto, por esta ou aquela e por esta e aquela situação.

Sobre o processo de elaboração de experiências Josso convencionou três modalidades que permitem a ela distinguir as experiências feitas *a posteriori* (modalidade **a**) das feitas *a priori* (modalidades **b** e **c**):

- a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado;
- b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e de acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos de propósito, as situações para fazer experiências;
- c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto àquelas que nós mesmos criamos (modalidade b). (JOSSO, 2004, p. 51)

Nesse processo de elaboração das vivências em experiências (modalidades a e b) se dão “o alargamento do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização”, que segundo Josso, implicam em “três atitudes” interiores indispensáveis à dinâmica dessa elaboração:

[...] se uma abertura para si, para outrem e para o meio (1ª) é o tema genérico, esta abertura traduz-se, concretamente, numa disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador (2ª) e numa procura por uma sabedoria de vida (3ª). (2004, p. 51)

Assim, é importante considerar no processo de elaboração das vivências em experiências o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana, sem esquecer que

<sup>5</sup> Coll ao discutir sobre os componentes do currículo apresenta que as características e a estrutura dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) guiam as atividades de ensino aprendizagem e os resultados esperados. COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.

existem dificuldades de natureza política, material e pessoal na efetivação do trabalho pedagógico. Percebo, na disponibilidade, na abertura para si, para o outro e para o meio, na vivência de um espírito investigador e na procura por um saber fazer, a atitude interdisciplinar como busca de alternativas para conhecer mais e melhor, como procura do saber fazer e viver. Conforme nos esclarece Fazenda, essa atitude caracteriza-se por

[...] espera ante os atos não consumados,  
[...] reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo,  
[...] humildade ante a limitação de o próprio saber,  
[...] perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes;  
[...] desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho;  
[...] envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas;  
[...] compromisso em construir sempre da melhor forma possível;  
[...] responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2003, p.75).

No entanto, vale assinalar que o processo de elaboração das vivências em experiências formadoras é heterogêneo assim como são as vivências de um indivíduo. Os contextos socioculturais aos quais pertencemos, bem como as vias de acesso à aprendizagem das pessoas são diferenciados (conhecimentos prévios, interesses e condições para aprender, entre outros) e interferem em nossos referenciais e na constituição dos cenários de atitudes.

Mas, embora condicionados por um contexto, a abertura ao conhecimento das nossas condições existenciais pode nos ajudar a tomar consciência das determinações que pesam sobre a nossa maneira de estar no mundo. E, ao descobirmos essas determinações, poderemos perceber outras possibilidades no viver. Então, é possível dizer que, a partir da avaliação de determinadas vivências e experiências em nossas próprias práticas poderemos redescobri-las e reinventá-las, se necessário, para transformá-las em experiências formadoras.

## **2. A APRENDIZAGEM DAS EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DO CURRÍCULO**

O desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar no cotidiano da prática profissional pode facilitar a aprendizagem do processo de transformação das vivências em experiências formadoras para a constituição do espaço interdisciplinar do currículo, como anunciado neste texto. Assim, na tentativa de fazer a leitura da fenomenologia desse processo, apresento algumas propostas que considero fundamentais na identificação e/ou construção e reconstrução do espaço interdisciplinar no currículo. Estas serão apenas pontuadas, pois são limitadas pela incompletude de meus conhecimentos e pelo tempo/espaço de que disponho para melhor explicitá-las. Além disso, são mais um convite para a continuidade do estudo sobre a pertinência destas propostas tendo em conta o contexto do trabalho onde se deseja desenvolver ou aprimorar a prática interdisciplinar e menos uma lista de propostas para a interdisciplinaridade na escola.

### 2.1. Formação do professor: “à, pela e para a interdisciplinaridade”

A proposta de formação do professor interdisciplinar precisa de clarificação conceitual e prática, fundamentada na educação à, pela e para a interdisciplinaridade e de se realizar de forma concomitante e complementar (FAZENDA, 2001, 2010). A formação “à interdisciplinaridade é enunciadora de princípios e deve ser apoiada por trabalhos desenvolvidos na área de formação” (2001, p.14) - que fundamentam a prática pedagógica; **pela** interdisciplinaridade, efetiva-se “enquanto indicadora de estratégias e procedimentos” (2001, p.14); **para** a interdisciplinaridade realiza-se “enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa” (2001, p.14), referências para a atuação do professor.

A tríade acima está apresentada de forma didática, em partes, para melhor compreensão do processo de formação do professor e da prática interdisciplinar na escola, mas se reconstitui em uma unidade para dar complementaridade à interdisciplinaridade como categoria de ação. Essa tríade nos estimula a pensar sobre como a interdisciplinaridade pode se formalizar em um projeto curricular, o que sinalizo no item a seguir.

### 2.2. O percurso interdisciplinar nos níveis da interdisciplinaridade escolar

A formação de professores para a interdisciplinaridade, indicadora de práticas na intervenção educativa, liga-se ao desenvolvimento de competências para ‘construir pontes’ entre os conteúdos das disciplinas que lecionam, com os de outras disciplinas do projeto curricular da escola, em vista do sujeito da aprendizagem. Desse modo, essas competências não são somente técnicas, mas envolvem “toda uma revisão, e mesmo construção, de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais” (GARCIA, 2005, p. 4). O desenvolvimento dessas competências envolve atitude de espera, humildade, desapego e comprometimento para fazer com os pares o percurso interdisciplinar no projeto curricular da escola.

Nesse sentido, é importante estar atento aos níveis da interdisciplinaridade escolar, como propõe Lenoir (*in* FAZENDA, 1998). O primeiro nível - **o curricular** - requer de preferência incorporação de conhecimentos dentro de conjunto indistinto e “a colaboração de diferentes matérias escolares em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem dar” (LENOIR *in* FAZENDA, 1998, p. 57).

Na **interdisciplinaridade didática** (segundo nível) a planificação, a organização e a avaliação da ação educativa asseguram a função mediadora entre os planos de curso (das disciplinas) e os pedagógicos (planos de aula). Na dialética entre o planejamento curricular e o planejamento da aula é que se encontram os modelos didáticos interdisciplinares.

A **interdisciplinaridade pedagógica** (terceiro nível) resulta do trabalho preliminarmente interdisciplinar dos níveis anteriores e se efetiva na atualização da interdisciplinaridade didática na sala de aula. Neste nível existem variáveis que agem e interagem em uma situação real de ensino e aprendizagem e interferem na situação didática interdisciplinar: “gestão de classe e o contexto”, “situações de conflitos tanto internos como externos à sala de aula”, “estado psicológico de educador e do aluno”, “concepções e projetos pessoais” (LENOIR *in* FAZENDA, 1998, p.58).

Fazenda (2010) nos convida a refletir sobre a necessidade da escola fazer um percurso interdisciplinar entre o currículo prescrito (de ordem legal), inscrito (proposto pelas instituições) e o escrito (praticado pelos professores e alunos), o que vai além das competências técnicas e implica em atitudes positivas para desenvolver experiências curriculares

interdisciplinares. A prática interdisciplinar poderá ser institucionalizada mediante uma estrutura curricular integrada por dispositivos curriculares como projetos, situação problemas ou módulos de trabalho coletivo, entre outros. No entanto, não basta institucionalizar é necessário buscar conhecer nas experiências formadoras da prática interdisciplinar, por exemplo, um pouco das nossas possibilidades, dificuldades e limites advindos da nossa formação acadêmica, entre outras questões como sinalizado a seguir.

### 2.3. Formação multidisciplinar: dificuldades e possibilidades na prática curricular

Como propõe Fazenda, a interdisciplinaridade é uma categoria de ação, sinônimo de parceria, exige profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. O projeto interdisciplinar competente exige leitura disciplinar cuidadosa da situação vigente para antever-se a possibilidade de múltiplas outras leituras; tem um lócus bem delimitado, contextualizado e se inspira nos princípios de uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. (FAZENDA, 2003, 2008, 2010).

No entanto, nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas são incapazes de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo (MORIN, 2009, p. 18).

Autores como Gusdorf (apud JAPIASSU, 1976) e Fare (1992) apresentam como obstáculos ao conhecimento e à prática interdisciplinar, aqueles que se situam nas dimensões **epistemológicas** (estrutura conceitual e metodológica de cada disciplina), **institucionais** (expressão social das disciplinas, meios legais de defesa da sua territorialidade), **psicossociológicas** (idiosincrasias, inseguranças, dilemas, dificuldades de interação entre as pessoas), **metodológicas** (dificuldades ou desconhecimento na aplicação de estratégias pedagógicas interdisciplinares). Além destas dimensões outras poderão ser consideradas, como a da **infraestrutura** para efetivação do trabalho interdisciplinar que, muitas vezes, requer espaço e tempo diferenciados, mas submetidos às condições e às determinações da política do local de trabalho, entre outras questões.

A metodologia do trabalho interdisciplinar propõe abertura ao rompimento desses obstáculos para buscar a integração de conteúdos e das pessoas; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento. O movimento de integração de conteúdos pode ser um dos primeiros passos na interação entre pessoas, condição para o desenvolvimento de “atitude interdisciplinar”, categoria de ação na prática interdisciplinar, como já referido. Esta categoria de ação é parte do caminho para criação de possibilidades nas dificuldades, possibilidade de “olhar” também nas dificuldades as marcas formadoras.

### 2.4. “Olhar” a prática para perceber as marcas formadoras

Com a abertura do olhar, ao avaliar as práticas já vivenciadas no cotidiano do trabalho profissional poderemos ver nessas práticas as suas marcas formadoras, para aprender a ser um professor de atitude interdisciplinar e constituir o espaço interdisciplinar no currículo, consideração anteriormente apresentada. Marcas essas, advindas tanto das práticas que alcançaram resultados substantivos no desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional do aluno, e, também no nosso - pessoas comuns e especiais enquanto professores -, bem como

daquelas que não foram bem sucedidas. A partir da atitude <sup>(6)</sup> que tomamos frente às marcas que identificamos e com as perguntas que nos fazemos poderemos apreender as experiências formadoras interdisciplinares da prática pedagógica. Isso necessita de *abertura para si, para outrem e para o meio, em atitude de espera, reciprocidade, humildade e responsabilidade* para ocorrer o processo de *alargamento do campo da consciência*. Ou seja, com a interdisciplinaridade instaura-se a possibilidade do diálogo com as diferentes práticas do cotidiano profissional assinaladas pela *perplexidade e disponibilidade para o que pode acontecer num espírito explorador*; aprende-se na e com a prática as pontes entre as disciplinas ao revisitar o velho nas práticas já consolidadas, aprende-se na abertura ao novo a identificação ou o reconhecimento do espaço interdisciplinar no currículo (*numa procura por uma sabedoria de vida, com o compromisso em construir sempre da melhor forma possível*).

De modo geral, não temos o hábito de olhar a prática para perceber suas evidências formadoras. Thomas (In THOMAS; PRING, 2007) no livro “Educação baseada em evidências”, destaca a potência e o valor atribuído a certas formas de evidências para melhorar a prática. Ressalta que há muitos tipos de evidências disponíveis aos profissionais, “(...) para sustentar a idéias e proposições que surgem como parte de seu trabalho - da observação, de documentos, das palavras de outros, da razão ou da reflexão, da pesquisa de um tipo ou de outro”. (THOMAS; PRING, 2007, p.11). Destaca também que a descoberta da penicilina, a invenção do *nylon*, entre outros, são casos “bem documentados de ‘observar de forma inteligente’ as evidências que surgem fora da infraestrutura intelectual da qual se espera que elas se materializem” (THOMAS; PRING, 2007, p.11). Foram descobertas feitas por pessoas que trabalhavam com as ferramentas de seu ofício e imersas nas idéias de sua comunidade intelectual. No entanto, alerta que, essas descobertas importantes – “e isso se aplica tanto a idéias cotidianas na atividade prática quanto às grandes descobertas – ocorreram a partir de evidências coletadas de forma incidental e trabalhadas com conhecimento pessoal e com o conhecimento das comunidades de que essas pessoas eram parte. (THOMAS; PRING, 2007, p.11).

Esse modo incidental de descobertas possibilita compreender a natureza heurística da própria experiência, uma vez que há o rompimento com as tendências tradicionais de reduzir o trabalho dos profissionais a competências técnicas, pois emergem fora da infraestrutura intelectual da qual se espera que elas se materializem, fora da hegemonia da organização e da estrutura social.

Na escola, é necessário estar atento aos momentos de criação, aos momentos de transcendência e ter ousadia para criar nos incidentes críticos e transitar pelo currículo fazendo um percurso interdisciplinar, como recomenda Fazenda (2010).

Em leitura interdisciplinar da prática baseada em evidências, esta não é processo a ser transferido de um contexto educativo a outro. Essa prática iniciou-se na medicina por volta da década de 90 e deixa espaços para perguntas em termos de sua aplicação. Entre as perguntas, questiona-se o papel que se credita à pesquisa em relação à prática; muitas vezes os

---

<sup>6</sup> Considero, para esta análise, a integração entre a perspectiva das três atitudes interiores apresentadas por Josso para o processo de elaboração das vivências em experiências e a caracterização da atitude interdisciplinar de Fazenda.

resultados de pesquisa são privilegiados em relação a evidências de outras fontes. Há demandas específicas, circunstâncias especiais, conhecimentos prévios, crenças, valores, a cultura do local e dos profissionais envolvidos, enfim, as representações sociais que moldam suas práticas. A leitura do item a seguir, é um convite para iniciar uma reflexão sobre a importância do estudo das representações sociais sobre o que podem ser marcas formadoras da prática interdisciplinar, embora apenas sinalize alguns aspectos desse estudo.

## **2.5. Influência das representações sociais sobre a prática interdisciplinar**

Há grande importância no estudo das representações sociais dos atores envolvidos no processo de formação sobre suas práticas, pois como defende Moscovici (2005), as representações exercem um papel determinante na conduta humana; estabelecem “[...] uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo” (MOSCOVICI, 2005, p. 21), bem como possibilitam “[...] que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (MOSCOVICI, 2005, p. 21). Apresentam-se como uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações, eventos, objetos e comunicações que lhes concernem. A representação social constitui-se em um conceito construtivo, sustentado por relações intercambiáveis na construção de significação. Considerando sua formulação conceitual, é perceptível uma postura interdisciplinar na representação social.

Observa-se que estudos sobre as representações sociais e a prática da interdisciplinaridade (LENOIR; LAROSE, 1998) apontam variações e implicações na representação conceitual dos atores sobre essa prática. Tais representações se apresentam desde a sua compreensão como necessidade social, passando pela sua visão como pressão sobre tempo e atenção aos conteúdos de aprendizagem até a insegurança com o alcance dos objetivos da aprendizagem de certos programas educacionais.

Lenoir (1997) ao discutir sobre a importância da interdisciplinaridade na formação do professor, embora alerte para a existência de outras condições, considera duas como fundamentais para a passagem da formação tradicional (disciplinar) para a interdisciplinar, bem como para o alcance de objetivos mais integradores no ensino. A primeira refere-se às “mudanças nas práticas de formação dos formadores dos professores” que precisam estar convencidos dos ganhos com a prática interdisciplinar para eles mesmos, para os alunos e para a sociedade. A aceitação pela mudança está relacionada às concepções que se tem sobre a interdisciplinaridade.

A segunda trata da “mudança socioinstitucional preliminar”, uma vez que as expectativas do corpo social, os objetivos institucionais em geral, as regras de funcionamento e as relações de poder no ambiente institucional podem inviabilizar o trabalho interdisciplinar em um nível mais amplo. Assim, é necessário agir no nível das representações e das práticas dos professores, consideradas as limitações do trabalho interdisciplinar. Para Lenoir (1997) o conhecimento das representações e das práticas de ensino dos formadores pode facilitar a orientação para a ação interdisciplinar e a proposição de currículos mais integrativos.

Tendo em conta o que apresenta Lenoir (1997) sobre a importância do estudo das representações da interdisciplinaridade na formação e na prática do professor, destacando a

necessidade das “mudanças nas práticas de formação dos formadores dos professores” e a da “mudança socioinstitucional preliminar”, proponho pensarmos sobre o paradoxo: não se pode reformar a Instituição, se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só é possível reformar as mentes se a instituição for previamente reformada (MORIN, 2000). Pensando neste paradoxo é que constituo ainda, como último item desta proposta de reflexão sobre experiências formadoras da prática interdisciplinar no currículo, o exercício do olhar, “olhar que se redesenha nas nossas atitudes e relações sociais”.

## 2.6. O olhar que se redesenha nas nossas atitudes e relações sociais

Na universidade ou em outros espaços escolares, ao organizar ou reorganizar um currículo ou uma atividade interdisciplinar entendemos este como um momento de nos revermos através de nosso próprio olhar e repensar as nossas ações, relações e atitudes enquanto atores sociais comprometidos com o processo de conhecimento. É o momento de refletir sobre a avaliação e a autoavaliação do/no contexto do trabalho a ser desenvolvido, para delimitá-lo, observar os recursos materiais e humanos de que dispomos, definir as estratégias e expectativas sobre o que o que pretendemos alcançar e, ainda, assegurar se o objeto da mudança de atitude “constitui um referente social relevante” (TRINDADE *in* FAZENDA, 2001).

Esclarecer o sentido da ação humana e da ação educativa em especial para o propósito que queremos alcançar é uma questão complexa. Avaliar, olhar a si mesmo é muito mais complexo. Esclarecer o que nos move implica perceber uma ação entrelaçada em diferentes propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades. Ter clareza conceitual e prática dos nossos propósitos pode decorrer do exercício do olhar. Assim, esse olhar se autoavalia e se redesenha estendido no olhar que se olha, que olha para o(s) outro(s) e no dos que se olham em ação conjunta. Esse olhar pode ser representado e reinterpretado na gravura *A*<sup>7</sup> (Desenhando-se), do artista gráfico holandês Escher (1948).



O olhar a si mesmo e ao outro, em atitude interdisciplinar, no processo de elaboração das vivências em experiências formadoras nos estimula a “pensar sobre as experiências, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto àquelas que nós mesmos criamos” (JOSSO, 2004). No caso desta última experiência, ou seja, ao criarmos nós mesmos a oportunidade de

<sup>7</sup> [netinhomaia.blogspot.com](http://netinhomaia.blogspot.com)

reflexões a partir dos fundamentos teóricos e práticos da interdisciplinaridade poderemos alargar o campo da consciência das nossas próprias ações para perceber nelas a possibilidade da mudança, da criatividade, e nos redesenharmos em “atitude interior” indispensável à dinâmica dessa elaboração, nos termos de Josso (2004), como referido anteriormente.

Para dar um encaminhamento final à minha fala, gostaria de destacar um trecho da entrevista de Josso à *REVISTA APRENDER ao longo da vida*, em outubro de 2008, que nos coloca no caminho da reflexão sobre as experiências formadoras numa vida: [...] o conhecimento construído a partir da experiência é outro tipo de saber, mais pessoal e humano que parte habitualmente de questões como estas: “Como me tornei no que sou hoje?” “Por que penso aquilo que penso?”

Reforço o convite àqueles que tiverem acesso às idéias aqui expostas, para avaliarem, no contexto em que trabalham, a pertinência desta proposta de reflexão sobre as experiências formadoras na prática interdisciplinar do currículo. Essas experiências formadoras tomam como foco central a “formação do professor de atitude interdisciplinar” - seja ele o formador do professor da educação básica ou o professor da educação básica, em sua formação inicial e continuada. A partir da percepção das lacunas sinalizadas por esta proposta de reflexão sobre experiências formadoras, é meu desejo que se instaure o diálogo para que possamos juntos replanejá-la e aprimorá-la, como é próprio do trabalho interdisciplinar. O exercício da interdisciplinaridade ocorre à medida que estabelecemos parcerias, que tomamos como exemplos e dialogamos com as práticas interdisciplinares de outros pares em nossa instituição e também de outras, de outros cursos e na avaliação das nossas próprias práticas. Portanto, com a interdisciplinaridade vive-se aprendendo pelo trabalho reflexivo das dimensões da prática real e contextualizada, as experiências formadoras da própria prática, da vida interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

FAZENDA, Ivani Catarina. *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso*. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. Freitas (et al.). **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_, (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

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

FAURE, Guy Olivier. *A Constituição da Interdisciplinaridade: Barreiras Institucionais e Intelectuais*. In: **Rev.TB, Rio de Janeiro, 108: 61/68, jan.-mar., 1992**.

GARCIA, Joe. *Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores*. Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em <[www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2](http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2)> Acesso em maio 2010.

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

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

**R. Interd., São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.**

- KLEIN, Julie T. *Ensino Interdisciplinar Didática e Teoria*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.) *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. Cap. 6.
- LENOIR, Yves. *A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 5-22, nov. 1997.
- LENOIR, Yves; LAROSE, François. *Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores primários do Quebec*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago 1998.
- LENOIR, Yves. *Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. In: Fazenda, Ivani C. A. (Org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. Portugal, Lisboa: Confluência, s/d.
- MICHAELLIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ROQUETE, José I.; FONSECA, José. **Dicionário dos Sinônimos**. Porto: Lello e Irmão Editores. s/d.
- THOMAS, Gary; Richard, PRING (orgs). *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TRINDADE, Vitor. *Atitude*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.