

A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS: PRÁTICAS EXPERIMENTADAS

HAAS, Celia Maria - UNICID¹
celiamhaas@uol.com.br

Área Temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Resumo

Este texto explora fundamentalmente duas questões. Procura verificar a existência de uma prática interdisciplinar, e, na seqüência, volta o foco para verificar as possibilidades da interdisciplinaridade na prática. Ao investigar a gestão acadêmica foi possível experimentar, em diferentes espaços e tempos, algumas propostas interdisciplinares e confirmar as possibilidades de transformação de tais propostas. Destaca que a interdisciplinaridade provoca uma prática docente e de gestão acadêmica vivida com ciência e consciência. Reconhece inúmeras possibilidades de a interdisciplinaridade ser vivenciada na prática e admite que se deve falar em práticas e nunca em uma prática, como é da própria da natureza interdisciplinar, palavra polissêmica. Reconhece também a importância do gestor acadêmico da educação superior em participar da elaboração do projeto pedagógico e das escolhas de ações educativas para a consecução de propostas educativas comprometidas com a interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Superior; Interdisciplinaridade; Administração Acadêmica; Políticas Públicas; Projetos Pedagógicos.

Introdução

A interdisciplinaridade contribui para a construção de novas práticas pedagógicas, como mostram as investigações da pesquisadora e o diálogo com as práticas de gestão das instituições universitárias, pois “é importante lembrar que a pesquisa, como atividade humana e social, traz sempre a carga dos valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (HAAS, 1989, p. 12). Cada um tem uma maneira própria de olhar o mundo, o que influencia o seu fazer.

¹ Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), desde 1997, e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul/SP (USCS). Doutora em Educação – Currículo – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Educação – História, Política, Sociedade – pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí. Professora da Universidade Cidade de São Paulo.

Assim, pergunta-se: Existe uma prática interdisciplinar? Quais suas possibilidades? A questão já desvela o enfoque da abordagem, pois, na gestão acadêmica, mergulha-se, freqüentemente, nas questões da prática e, a partir disso, nas elaborações reflexivas que ela propicia. Por isso, “o primeiro desafio é entender o que significa *prática*” (HAAS, 2002, p. 146).

Para Holanda Ferreira (1986), *prática* pode significar o saber provindo da experiência, de uma técnica, mas, também, a aplicação da teoria manifestada no discurso. Curioso e revelador da interdisciplinaridade é o sentido que lhe dá a Marinha, ou seja, *prática* é manter a comunicação com outro porto, estabelecer contato, trocar, colaborar, construir. *Prático*, neste caso, é aquele que faz a comunicação.

Prática pode, entretanto, ser proposta também como práxis. Para Kosik (1976, p. 202), “a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria mas sim, [sic] é a determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

Holanda Ferreira (1986) menciona, ainda, que a prática pode ser entendida como a aplicação da teoria, o discurso rápido ou a conversação. *Praticar* é sinônimo de ler, estudar constantemente ou manusear; capacidade de manter conversação, ação escolhida entre inúmeras possibilidades, isto é, exercício teórico, porque requer conhecimento e reflexão, e prático, por exigir uma atitude.

O próximo passo é compreender o fenômeno da interdisciplinaridade a partir de seus elementos constitutivos.

Para Assumpção (1991), o termo *inter*, um prefixo latino, significa posição, ação intermediária, reciprocidade, interação entre duas ou mais pessoas; disciplina, episteme, ciência, estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências; e *dade* (ou idade), sufixo latino que substantiva alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação, qualidade, estado ou modo de ser. *Disciplina*, por sua vez, é, para o autor, a ordem que convém ao funcionamento de uma organização ou regime imposto ou livremente consentido.

Disciplina pode ser, portanto, uma área de conhecimento, com estatuto próprio, com fronteiras bem delimitadas, ou, ainda, comportamento, atitude, modo de agir, no âmbito particular ou coletivo.

Assumpção (1991, p. 24) entende que “a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – inter – em um certo fazer – dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se”.

Tanto a prática como a interdisciplinaridade tem, em comum, a comunicação. Quem pretende aventurar-se no mundo conceitual e prático da atitude interdisciplinar deve considerar a comunicação como pressuposto fundamental. A prática interdisciplinar envolve a ação e elaboração teórica construída, realizada e proferida cotidianamente. Neste sentido, Vieira (2000, p. 46) acrescenta: “[...] não há dúvida que o praticar familiarmente, e o falar mais ao ouvido que aos ouvidos, não só concilia maior atenção, mas naturalmente e sem força se insinua, entra, penetra e se mete na alma”.

Logo, a concepção interdisciplinar, que sustenta a ação pedagógica, traz em si uma intencionalidade: *propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, isto é, do ato de ser professor.*

Em 1985, um colóquio internacional sobre a *Interdisciplinaridade e o Ensino* definiu:

“[...] dado que o conceito de interdisciplinaridade se situa no plano epistemológico, pode-se considerar que se refere à cooperação entre as diversas disciplinas, que contribuem para uma realização comum e que mediante associações, contribuem para surgir e progredir novos conhecimentos” (UNESCO, 1986, p. 5, tradução nossa).

Práticas Interdisciplinares

A dissertação de Haas (1989), intitulada *Retire-se o muro da escola... uma experiência interdisciplinar com menores carentes*, buscava desvelar as práticas pedagógicas e a importância do espaço escolar, como o locus privilegiado para as ações educativas e interdisciplinares, e analisava a responsabilidade social da escola e de seus agentes.

No trabalho realizado em uma escola semi-integral para crianças e adolescentes, considerados em processo de marginalização, a ação interdisciplinar exige um propósito, um objetivo, um projeto, uma opção, pois,

[...] havia desde o princípio, o compromisso com o sucesso da escola e este foi estabelecido a partir do momento da elaboração de um projeto que ficava comum a todos [...] cada um (professores e auxiliares), a sua maneira, se comprometia com os objetivos da proposta e com a luta pela causa dos alunos (os menores carentes) (HAAS, 1989, p. 111).

A humildade tem sido a palavra-ação para qualificar a atitude interdisciplinar. Para Gusdorf (1970, p. 34) o termo não traduz um pensamento, realiza-o.

Qual o sentido de humildade? É o reconhecimento da fragilidade da dimensão individual, na busca de soluções e produção de conhecimento. Consiste na virtude lúcida, sempre insatisfeita consigo mesma.

Fazenda (1994) considera que a humildade não é a depreciação de si, a falsa apreciação nem a ignorância do que somos, mas o reconhecimento do que não somos. A interdisciplinaridade é, para a autora, fonte de dúvidas, de busca, do estar disponível, da crença no homem. Segundo Fazenda (1979), representa uma atitude de abertura frente ao problema de conhecimento.

Em Hunter (2004, p. 86), “humildade [é] uma ação amorosa, ser autêntico, sem pretensão, orgulho ou arrogância, pensar menos em si mesmo e ser verdadeiro com as pessoas”.

Na escola, campo desta investigação, as grandes barreiras metodológicas, humildemente reconhecidas, a serem enfrentadas eram a linguagem e a identidade das crianças e adolescentes marginalizados.

A prática pedagógica interdisciplinar foi construída no enfrentamento das contradições postas diariamente pelas exigências reais e concretas dos alunos, no embate com valores, crenças e cultura. A identidade foi uma categoria de fundamental importância para a construção do projeto interdisciplinar.

Conforme observa Violante (1985, p. 142),

[...] o suporte histórico vai contextualizar a tipologia tripla da identidade, onde se imbricam: as marcas positivas e itens biográficos que individualizam o sujeito, as categorias e os atributos que os outros lhe conferem e suas representações e sentimentos em relação a si próprios.

Para as investigações sobre práticas interdisciplinares, as histórias de vida são ótimo ponto de partida para a reflexão-ação-reflexão, possibilitando a construção teórica do vivido.

Reconhecer-se, saber sobre a própria origem e saber por que se fala, fundado nas próprias crenças, faz com que seja ampliada a consciência sobre escolhas e caminhos percorridos para que, na atualidade, o ser humano seja quem realmente é. Entrar em contato

com as próprias histórias propicia um sentido de inteireza e consistência e, muitas vezes, as transformações vão além das dimensões cognitivas, chegando à dimensão existencial.

Em inúmeras situações pedagógicas, essas histórias e experiências eram contadas e recontadas. Todos viviam o processo: diretora, professores, auxiliares e, enfaticamente, os alunos. Estes, ao recriarem suas histórias, recuperavam a identidade que assumia grande significado: deixavam de ser menores para serem alunos e, nessa nova condição, perdiam a marca da marginalidade.

Para Meireles (2001, p. 169),

[...] a alma infantil, como, aliás, a alma humana, não se revela jamais completa e subitamente como uma janela que se abre deixando ver todo o cenário. Suas comunicações com o exterior - e até consigo mesma - se fazem veladamente, aos poucos, mediante detalhes de tão grandes reservas que freqüentes vezes passam de todo despercebidos.

Para esse encontro reviam-se as próprias histórias e refaziam-se os caminhos, experimentando intensamente um dos fundamentos da atitude interdisciplinar: vivenciar a formação a partir da revisão do velho, a fim de torná-lo novo. Assim, para Fazenda (1994, p. 57),

[...] a comunicação possui uma força criadora na medida em que ela procura interpretar, explicar, compreender e modificar. Ela dá ao sujeito uma nova capacidade: a de que ele se compreenda a si próprio, a de torná-lo um novo ser no mundo..., assim, a linguagem cria para nós, mais do que o presente, uma natureza apta a explicar o passado, a encaixar o futuro.

Naquela escola, alunos e professores usavam uma linguagem que, muitas vezes, pareciam línguas diferentes. Para o entendimento mútuo, eram necessários *intérpretes* e, com a integração dos diferentes profissionais da escola, foi possível efetivar as ações pedagógico-interdisciplinares e, assim, pode-se afirmar que

[...] foi na interdisciplinaridade, como projeto educacional, que buscamos o caminho para tentar superar a barreira da linguagem. Usávamos as reuniões técnico-administrativas, onde a linguagem falada com os menores era ajustada com a mediação do pessoal que convivia com os alunos fora da situação de sala de aula; o pessoal da cozinha e manutenção que mantinha contato muito estreito com eles na medida em que os mesmos cumpriam inúmeras tarefas em comum. Com esta medida e com o insistente cuidado de deixar o 'academicismo' de lado, foi possível ultrapassarmos a dificuldade da linguagem. Mesmo considerando o conteúdo de fundamental importância, descobríamos que o mesmo precisa trazer consigo o reconhecimento de que na relação de ensino-aprendizagem aprende o aluno e aprende o professor e no aprender juntos constrói-se a prática pedagógica interdisciplinar. (HAAS, 1989, p. 16).

Na escola sem muros, o instrutor do curso de formação de pedreiros afirma que “os menores que mais desenvolvem o serviço são aqueles que primeiro aprendem a falar sobre o serviço, depois põem em prática e sai alguma coisa” (HAAS, 1989, p. 108). A assertiva é corroborada por Fazenda (2003, p. 32), ao observar: “[...] a palavra só tem sentido na ação. A palavra tem um sentido e, impondo-a ao objeto, tenho consciência de atingi-lo”.

Freire (1974) lança as bases de sua Pedagogia, em uma visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo. Sua concepção científico-humanista encontra expressão na práxis dialogal, na qual professores e alunos, juntos, analisam, denunciam e transformam a realidade em nome da libertação do homem.

Para concretizar a perspectiva interdisciplinar, construiu-se uma prática pedagógica com a integração entre a sala de aula e as oficinas ou cursos profissionalizantes. A ação pedagógica conjunta “fornecia pistas do caminho que precisávamos percorrer e as oficinas possibilitavam vincular as atividades ao cotidiano da escola e fora dela”. (HAAS, 1989, p. 118).

Para garantir a construção coletiva da proposta, estabeleceu-se uma reunião semanal, na qual todos os envolvidos participariam. Não havia mais o professor, a diretora, mas um grupo se co-responsabilizava pelas ações desenvolvidas.

Com o auxílio dos serventes, cozinheiros e pessoal de suporte, o diálogo foi restabelecido a fim de criar novas experiências de aprendizagem, baseada em velhos conhecimentos, pois, para Fazenda, (1994, p. 56), “[...] o diálogo supõe, para que realmente ocorra, uma atitude de abertura, uma relação de reciprocidade, de amizade e de receptividade, que basicamente só poderá ocorrer se houver antes uma intenção em conhecer o outro”.

Percebe-se que o erro não estava nos alunos, mas no modo como a escola ensinava, no conteúdo seriado e na prática docente sustentada na autoridade do professor.

A barreira da linguagem era reafirmada na dificuldade em transmitir os valores aos alunos. O conflito ampliava-se, pois o projeto interdisciplinar pressupunha a apropriação do conteúdo formal por parte dos alunos, porque o conhecimento, acreditava-se, transformava e possibilitava a luta pelos direitos sociais.

O compromisso ético e pedagógico era favorecer a aquisição de conhecimento como instrumento de luta pela igualdade socioeconômica.

O propósito era mudar a escola. Abandonar a simples transmissão do conteúdo para apostar na construção do conhecimento, um processo lento e complexo, feito de tentativas em busca do melhor modo de articular o conteúdo formal com as histórias de vida e experiências das crianças e adolescentes.

Pode-se, aqui, destacar a humildade, um dos pressupostos da interdisciplinaridade, difícil de ser entendida e, mais ainda, exercitada. Fazenda (2003, p. 8) reafirma que “a interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas, vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação”.

Apoiados nos trabalhos e investigações, conclui-se que a interdisciplinaridade é uma opção, um projeto e, por isso, possível de ser ensinada, a partir de um líder, de um proponente. Pode ser aprendida, mas, por sua própria característica, deve ser vivida, na prática e em parceria.

Nesta direção, a linguagem e a identidade são categorias importantes para a interdisciplinaridade. Por este motivo, trabalha-se com a história de vida, resgate de memória, para trazer o novo, ampliando as possibilidades de apropriação do conhecimento.

É um processo em que o novo desvela-se ante a compreensão e transmutação do velho com novas maneiras de aprender e diferentes caminhos para as práticas pedagógicas.

A Universidade

A interdisciplinaridade não é apenas integração de disciplinas. Após a integração, é preciso interação, viver a prática dialógica, atitude que cria zonas de interseção entre as disciplinas, entre as pessoas, entre o que se sabe de si mesmo e o que não se sabe. A partir desse movimento, possibilita-se ampliar as fronteiras e tornar-se capaz de produzir conhecimentos que em uma única disciplina não seriam possíveis.

Cada disciplina olha o mundo em uma perspectiva particular, em um paradigma próprio. O olhar interdisciplinar, por sua vez, não se limita à fronteira e, ao ultrapassá-la, permite a ambigüidade e, ao vivenciá-la, rompe os limites disciplinares.

Em 1996, foi possível investigar e participar da construção de uma proposta interdisciplinar de universidade. A elaboração do projeto e a prática universitária foram realizadas com o propósito de se desenvolver um trabalho interdisciplinar, entendendo que...

[...] na elaboração de um projeto de criação de Universidade, há textos legais que praticamente dizem como fazer. Para que seja possível ultrapassar as frias exigências legais e construir uma proposta com personalidade e cores da Instituição, usou-se da reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos oferecidos. A cada projeto de curso, e, principalmente, com a re-elaboração dos currículos, avançou-se no refletir sobre uma Universidade inovadora e diferenciada. A reformulação dos currículos e a conseqüente re-elaboração dos projetos pedagógicos, baseados nos pressupostos interdisciplinares, objetivando uma formação que ultrapassasse a fragmentação tradicionalmente oferecida, nos obrigavam a pensar os propósitos e funções da Universidade que construíamos. A nossa utopia tinha o significado de esperança. Esperança na realização dos nossos sonhos de justiça social, podendo todos igualmente alcançar a plena e autônoma realização pessoal (HAAS, 1996, p. 163-166).

Duas condições são essenciais na construção dos projetos interdisciplinares, portanto...

[...] a espera e a paciência histórica são requisitos fundamentais para que a interdisciplinaridade mostre suas condições de realização. É necessário que o grupo e principalmente a liderança tenha clareza de que cada um tem um tempo para encontrar seu espaço e seu papel no grupo (HAAS, 1996, p. 165).

Destaca-se um fio condutor da ação – o projeto institucional – traduzido em uma proposta educacional, por isso, política. Para a concretização de um projeto interdisciplinar, pressupõe-se a formação de professores, de modo a buscar a sensibilização para a interdisciplinaridade, incluindo a pesquisa e permitindo a redefinição contínua da prática e da instituição disposta a investir na superação dos obstáculos para a realização do projeto coletivo.

Para Fazenda (1979, p. 8),

[...] a primeira condição de efetivação da interdisciplinaridade é o desenvolvimento da sensibilidade, neste sentido, tornando-se particularmente necessária uma formação adequada que pressuponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação.

Nos resultados da investigação reconhece-se que...

[...] a interdisciplinaridade impõe um novo relacionamento entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que transmite conhecimento ao aluno, mas é aquele que auxilia o aluno a descobrir, a construir e se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo (HAAS, 1996, p. 69).

Neste sentido, ao construir um projeto de formação de professores que possibilitasse vivenciarem situações interdisciplinares a espera se fez presente. Enfrentou-se, pois, outra característica fundamental da interdisciplinaridade: a espera, reconhecida como um dos exercícios difíceis de serem realizados na prática, vez que cada participante tem um percurso próprio. Na construção coletiva, é preciso paciência e espera, em especial, a quem lidera esse projeto, para o florescimento da consciência interdisciplinar.

Os projetos interdisciplinares concretizam-se coletivamente, mas podem, muitas vezes, ser desencadeados por proposições de um professor ou gestor e a espera é condição necessária, tanto quanto a erudição. É preciso saber muito, ter o gosto pela leitura, pesquisa, buscando mais e melhores conhecimentos.

Para Fazenda (1994, p. 135-136),

[...] cultivar o professor num projeto interdisciplinar é, antes de mais nada, ajudá-lo a perceber-se interdisciplinar, pois um educar interdisciplinar não se constrói da noite para o dia; ele já se faz anunciar desde seu primeiro dia contato com o conhecimento [...]. É, principalmente, um trabalho que poderia ser sintetizado num movimento de saída de uma consciência ingênua e ingresso numa consciência reflexiva – tendo o cultivo da erudição como paradigma.

A dúvida é mais uma exigência interdisciplinar, pois, as certezas impedem a escuta sensível e é preciso desconfiar de que outra resposta ou caminho sejam possíveis.

Dúvida não significa desconhecer, mas explorar novas possibilidades do saber. Para Fazenda (1994, p. 122), “é a escuta aos seus achados ainda não revelados, escuta paciente e

sensível, a melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível à melhor forma de socializá-los e divulgá-los”.

A formação de professores, no projeto da universidade, foi pautada no princípio norteador da docência-pesquisa, condição para o desenvolvimento crítico e criativo do trabalho pedagógico, que, baseado na relação teoria e prática, possibilita a aquisição, produção e socialização do conhecimento.

A preocupação era levar o professor a compreender seu trabalho como mediação dos processos de constituição da cidadania e superação das desigualdades escolares.

Nessa perspectiva, o empenho dirigiu-se à re-significação da prática pedagógica dos professores por meio de um contato mais cuidadoso com os processos formativos e saberes necessários à docência.

A prática foi o início de conversa e objetivo final. A informação deve ser trabalhada em uma perspectiva crítico-reflexiva para que os professores construam um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de formação vivenciadas.

Partiu-se da análise das práticas dos professores frente aos problemas complexos da sala de aula para compreender como se utilizam do conhecimento científico e das técnicas, como modificam rotinas, enfim, como experimentam novas hipóteses e técnicas.

Não há relação mecânica entre conhecimento técnico-científico e prática de sala de aula. As crises vividas no cotidiano do professor são acréscimos de incertezas e, com isso, era necessário, freqüentemente, abandonar as soluções que *remediavam*, partindo, então, para a elaboração de novas soluções, exigindo diferentes estratégias para uma ação mais rica e menos mutiladora.

Após o reconhecimento da complexidade da prática docente e a dimensão dos diferentes desafios colocados diariamente, a motivação ocorria no sentido de levá-los a reescreverem suas atitudes, escolhas e estratégias pedagógicas.

Para Fazenda (2003, p.58),

[...] a atitude que adotamos frente às questões da interdisciplinaridade tem sido de respeito às práticas cotidianas dos professores, às suas rotinas. Porém esse respeito impele-nos a fazê-los acreditar e conhecer novos saberes, novas técnicas, novos procedimentos. Nosso trabalho partiu do pressuposto de que as práticas dos professores não se modificam a partir de imposições, mas exige um preparo especial no qual os mesmos sintam-se participantes comprometidos. Trabalhamos a partir da descoberta e valorização de quem são os professores, de como atuam, indicando caminhos alternativos para seus fazeres.

Nesse caminhar, o professor constrói respostas para os desafios colocados por sua prática num movimento de exploração, desdobramento e ampliação. Ao processar informações, tomar decisões, dar significado e sentido às próprias opções e reconhecer que sua subjetividade é composta por uma mescla de teorias, crenças e valores, o docente pode criar em sala de aula situações inovadoras. Atua, reconhecendo-se como sujeito, “um indivíduo se desfazendo e se refazendo continuamente” (PEREIRA, 1998, p. 1). E, como destaca ainda o autor, “a disciplina, portanto, vem a ser a atualização da relação estabelecida pela prática de um sujeito em seu movimento de conhecer” (p. 6).

É o sujeito que realiza o trabalho interdisciplinar, que rompe com a representação estática dos limites, e experimenta um relativo trânsito entre as áreas de conhecimento. A chave do enfoque interdisciplinar está em encará-lo como um processo, ou seja, como uma forma de ensinar e de aprender, e não como um resultado ou um produto.

A Formação de Professores

Em 2005, surgiu um novo desafio. Em atendimento às novas diretrizes curriculares, o propósito era construir um projeto pedagógico interdisciplinar para o curso de Pedagogia, exigindo um esforço na apropriação das atuais políticas para a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº. 1, aprovada em 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, fundamentadas no Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e retificadas pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006, dispõe em seu artigo 1º.: “princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país” (BRASIL, 2006).

O artigo 2º. estabelece a nova vocação:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

O projeto pedagógico deve se voltar para a formação de professores, enfrentando uma dificuldade inicial, qual seja, a de abandonar as concepções que envolviam o curso de

pedagogia, que, tradicionalmente, formava o especialista em educação, pela oferta das diferentes habilitações. Formava basicamente o profissional de educação e depois, pela ausência de alternativas para a formação em nível superior de professores da atual Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, passou a oferecer as habilitações para a formação docente.

O projeto pedagógico, como uma construção coletiva e cotidiana, deve explicitar, ao mesmo tempo em que atende às exigências legais, os compromissos com a formação de professores.

A interdisciplinaridade na proposta pedagógica de formação é uma resposta à própria diretriz curricular, conforme define o Art. 3º., da Resolução CNE/CP nº. 1:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

A organização curricular, síntese do projeto pedagógico, visa à integração horizontal e vertical, tendo didática e prática de ensino como eixo integrador, criando uma possibilidade interdisciplinar, pois pode ser este conhecimento que assegurará o fazer docente construído ao longo do período formativo.

O curso, com duração de 3200 horas, contabilizadas em 60 minutos, será desenvolvido em 4 anos. O currículo trata de uma temática a cada ano, oferecendo espaços para que a formação do educador se articule nas diferentes alternativas de atuação do pedagogo-professor. Um curso longo impõe a espera interdisciplinar e também a humildade dos partícipes na construção da proposta, revista sempre, atualizada quando necessário. O trabalho é cooperativo, coletivo, incerto, mas comprometido com a autonomia, com o conhecimento, com a revisão de velhos conceitos e práticas para torná-las novas e com a construção de criativas e inovadoras práticas educativas.

A opção foi privilegiar, no 1º. ano, a formação geral, apoiada na didática, articuladora da formação, compondo, com a exploração das novas linguagens, o conhecimento filosófico, sociológico e histórico, indispensáveis para uma docência comprometida. Exploram-se, ainda, as contribuições que a psicologia oferece, principalmente nos aspectos do desenvolvimento da

criança. Estão presentes as categorias interdisciplinares no esforço da construção do domínio da linguagem pedagógica e a construção das possibilidades de comunicação.

No 2º. ano, a didática volta-se para a Educação Infantil, destacando as ricas trocas que acontecem com a continuidade dos estudos do desenvolvimento e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que os alunos constroem sua prática docente, trabalhando as questões da educação e arte, exploram as contribuições da leitura e da escrita, apropriando-se, também, do conhecimento das instituições escolares, sua organização e, principalmente, as políticas relacionadas à Educação Básica.

No 3º. ano a didática volta-se para o Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª., com metodologias profundamente adequadas para os conteúdos específicos, envolvendo a prática do movimento para conhecer e auxiliar o processo de crescimento das crianças.

O conteúdo referente às quatro primeiras séries é revisto e articulado, direcionado à prática profissional com o propósito de assegurar uma docência qualificada, indispensável para a melhoria da qualidade do ensino. Tem, ainda, o compromisso da valorização do magistério na medida em que contribui com a segurança e autonomia dos futuros professores. Além disso, como o domínio dos conteúdos exige um constante esforço de busca, tem-se presente a categoria da erudição, indispensável às práticas interdisciplinares.

A 4ª. série tem como objetivo preparar o administrador numa visão de totalidade, reconhecendo a escola como um espaço no qual a comunidade pode encontrar respostas para as suas necessidades, tratando temas relevantes de seu cotidiano.

Na formação dos futuros professores e gestores, é preciso dar ênfase à educação inclusiva, com foco no acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais, o que exige metodologias adequadas e adaptações curriculares. Mas as expectativas vão além da sala de aula, buscando preparar os professores e o gestor escolar para fazer da escola um espaço inclusivo. É, também, o momento da complementação da formação do professor com a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

A interdisciplinaridade apóia-se na integração entre as disciplinas, identificada na organização curricular e entre os docentes, na constante troca de conhecimentos e atividades desenvolvidas com os alunos dentro e fora da sala de aula. A interdisciplinaridade realiza-se na opção comprometida dos formadores.

A construção de uma formação interdisciplinar de professores tem levado os formadores a se deterem e, ao saírem de uma ação mecânica da docência, reconhecerem que

esta mesma possibilidade de reflexão deve ser levada à formação dos futuros professores. Não é uma tarefa fácil. Têm exigido um constante diálogo, um exercício cotidiano de humildade, perseverança e disposição de diariamente rever o velho e torná-lo novo.

Considerações Finais

Têm-se experimentado, em diferentes espaços e tempos, práticas interdisciplinares e suas possibilidades de transformação das práticas docentes com ciência e consciência. Práticas, não uma prática, termo polissêmico, como é próprio da natureza interdisciplinar.

Retomando a questão inicial, relativamente à existência de uma prática interdisciplinar, ou, ainda, sobre as possibilidades da interdisciplinaridade na prática, pode-se reconhecer que se tem experimentado, em diferentes espaços e tempos, práticas interdisciplinares e suas possibilidades de transformação voltadas a uma prática docente vivida com ciência e consciência. Portanto, reconhece-se, também, a possibilidade de a interdisciplinaridade ser vivenciada na prática. Percebe-se, ainda, a necessidade de se falar em práticas e nunca em uma prática, como é próprio da natureza interdisciplinar, assim, um termo polissêmico, sempre com dúvidas, à procura de algo além de si, como escreve Cecília Meireles (2001, p. 39):

[...] o educador, ser de inquietudes, que a todo instante sonda as suas possibilidades de ação, comove-se com a incerteza da definição humana: que somos nós, afinal, criaturas de um mundo concreto, de ambições suscetíveis de se contentarem num limitado plano? Criaturas de exorbitância, transpondo sempre fronteiras para territórios cada vez mais incríveis? Ou criaturas de ansiedade, de concentração e de distância, de tímidas tentativas humildes e arreatadores anelos para alturas inexprimíveis? Criaturas que se contêm na aceitação do possível precário, compensando-se com sua própria transfiguração num permanente e sobre-humano impossível?

Numa proposta pedagógica interdisciplinar inovadora, provocadora e apaixonante, as certezas são derrubadas e novos jeitos de ensinar e aprender precisam ser descobertos. A construção de uma prática interdisciplinar pressupõe a percepção da diferença, a admissão da falta, do limite, da incompletude e a realização do propósito comum.

A concepção interdisciplinar que tem sustentado a ação pedagógica traz em si uma intencionalidade, que é a de propiciar o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, do ato de ser professor. Como afirma Haas (2002, p. 150),

a característica fundamental de um estudioso da interdisciplinaridade é ser destemido o suficiente para agir e suficientemente humilde para rever aspectos de sua ação [...] os projetos interdisciplinares exigem uma intenção comprometida com o fazer consciente e responsável, por isso, ético.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mai. 2008.
- _____. Ministério da Educação/CNE/CP. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília/DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- _____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUSDORF, G. **A fala**. Porto: Despertar, 1970.
- HAAS, C. M. **Retire-se o muro da escola...**: uma experiência interdisciplinar com menores carentes. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1989.
- _____. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade**: a paixão pela prática. 1996. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo, 1996.
- _____. Prática. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HUNTER, J.C. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. 10. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. v.1.

PEREIRA, M. V. **Sobre o trabalho interdisciplinar como estratégia de produção de subjetividade na formação de professores**. [S.l: s.n.], 1998. Mimeografado.

UNESCO. **La interdisciplinarietà en la enseñaanza general**. División de Ciencias de la Educación. [S.l: s.n.], 1986. Mimeografado.

VIEIRA, A. **Sermões**. Introdução e organização Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2000.

VIOLANTE, M.L.V. Identidade e marginalidade. **Série Cadernos PUC/SP**, São Paulo, n. 20, p. 144-152, 1985.