



Vozes de professores-pesquisadores: A execução de uma proposta curricular interdisciplinar do projeto observatório da educação- POE/CAPES/Amazonas

Mary Sônia Dutra de Alencar
Amarildo Menezes Gonzaga

ARTICLE INFO

Recebido: 18 de maio de 2015

Aceito: 13 de junho de 2015

Palavras chave:

Ações delineadoras.
Currículo.
Interdisciplinaridade.

E-mail:

maryprofa13@yahoo.com.br
amarildo.gonzaga@yahoo.com.br

ISSN 2007-9842

© 2015 Institute of Science Education.
All rights reserved

ABSTRACT

O texto apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir de uma experiência de um grupo de professores - pesquisadores do Projeto Observatório da Educação/CAPES/AM, procurando revelar a complexidade de um processo que envolve a construção de metodologias com um viés interdisciplinar num currículo para alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Sendo o trabalho com a construção de um currículo significativo algo que torna professores-pesquisadores sujeitos ex-postos (no sentido de Larrosa), a partir da sua relação consigo e com os outros. Procuramos então perceber que compreensão a equipe do POE tem do que executa, e como estabelece relações entre o que executa e o que planeja e executa na perspectiva de currículo envolvido. Optamos pela pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica-hermenêutica-relacional (FINLAY; EVANS, 2009; HALLING; LEIFER, 1991; ROWE et al (1989), que enfatiza a emergência dos dados a partir do encontro dialógico entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, designados co-pesquisadores

The article presents research developed from an experience of delineadoras actions of a group of teachers - researchers Observatory Project of Education / CAPES / AM, trying to reveal the complexity of a process that involves the construction of interdisciplinary methodologies with a bias. Since working with the construction of a meaningful curriculum something that makes research professors subjects ex-posed (in the sense Larrosa), from his relationship with himself and others. Then we try the team's understanding of the POE is running, and how to establish relationships between the performing and the persons who plans and executes the perspective of curriculum involved in a process of action research.

I. INTRODUÇÃO

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva 1996, p. 23).

Existe uma relação imbricada entre o currículo escolar e o currículo de vida. Não podemos falar da dinâmica do currículo sem deixar de mencionar a respeito do currículo acadêmico, através do qual reflete diretamente parte da história de todos aqueles que frequentam a escola e a universidade.

A questão emergente “currículo significativo” aparentemente parece simples de ser abordado através das narrativas de professores, mais complexa quando objetivamos entender o percurso epistemológico da interdisciplinaridade na prática das atividades curriculares, onde os sujeitos investigados estão imbricados de

concepções ideológicas, políticas e das mais diversas ações delineadoras em sua prática pedagógica construída ao longo de sua formação.

Diante disso é que colocamos como questão norteadora deste estudo: Como articular informações sobre o desenvolvimento curricular, tomando como fator determinante a perspectiva interdisciplinar? O que é possível ser analisado dos trechos que emergiram do que foi dito pelos professores-pesquisadores sobre suas vivências e experiências decorrentes das atividades exercidas no grupo do Projeto Observatório da Educação/Capes/Amazonas, especificamente sobre o currículo dos envolvidos no processo investigativo?

Neste sentido, pensar sobre o Desenvolvimento Curricular, a partir de um Projeto de Aprendizagem vinculado ao Projeto do Observatório da Educação/CAPES implica num diálogo contínuo de entender o desenvolvimento curricular a partir das interlocuções de vozes que se tecem entre o Projeto do Observatório de Educação (POE) e a Escola, através dos currículos instituídos – sejam por documentos oficiais das instâncias que se propõem a regular a educação e as escolas em suas diretrizes, ou pelas propostas locais – fomentando a discussão de possibilidades de percepção que ultrapassam as normas, que representam valores contra hegemônicos nos currículos praticados.

II. ABORDAGEM TEÓRICA

II.1 Projeto Observatório da Educação- POE/CAPES/UEA

O Observatório da Educação surge, no cenário nacional, com o intuito de fomentar estudos e pesquisas em ações que visam a uma educação estruturante e estratégica. Para efeito de contemplá-lo, o programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia- PPGECA/AM DA Universidade do Estado do Amazonas - UEA, vinculado à área 46 (Ensino), a partir do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Ciências na Amazônia (GEPECAM), submeteu uma proposta, que foi aprovada, intitulada “O campo interdisciplinar entre Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais na Educação Básica, especificamente no 9º ano, em uma escola Pública de Manaus”.

O grupo do POE compõe-se com participantes de diferentes níveis de formação (graduandos, pós-graduandos, professores da educação básica e superior), fundamentado no pressuposto que a heterogeneidade do grupo permite um contexto de ensino-aprendizagem mais abrangente para todos os participantes. De modo que os participantes do grupo são ao mesmo tempo sujeitos de pesquisa e pesquisadores.

A percepção do desenvolvimento curricular a partir da ação poderá ser compreendida como sendo a prática diária de educadores e alunos, numa relação de aprendizagem com atividades, projetos e propostas que podem ser adicionadas ao currículo (Moreira,2001). Entende-se que os mecanismos de análise a partir da ação (posicionamento dos professores, alunos gestores educacionais) contribuem no processo de construção das aprendizagens dos alunos bem como nas elaborações de propostas curriculares, tanto em termos globais (documento oficial) como locais (práticas pedagógicas).

II.2 POE: currículo e interdisciplinaridade

Compreender um campo tão complexo como o do currículo requer enveredar-se pela Ciência, numa busca de fatos/fenômenos que ao longo de um contexto foram sendo construídos por ideais sócios filosóficos e políticos, vivenciados pelas inúmeras instituições educacionais que formaram os mais diversos cidadãos críticos reflexivos.

É possível afirmar a existência de vários ângulos de abordagem do campo teórico, no âmbito pedagógico e educacional.

É buscar um caleidoscópio que ao posicionarmos em nossas mãos vão emergindo diversas imagens a nossa frente.

O currículo ao longo do tempo histórico se fez História por sujeitos históricos com ideais conforme o iam tecendo e propondo a sua aplicabilidade a sociedade não omitindo que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionalismos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2004, p. 150).

Construir esse viés de currículo interdisciplinar tem sido estudo de diferentes estudiosos (Bernstein (1996), Fazenda (1996), Goodson (1995), Lopes (2001, 2002), Lopes (2003), Silva (2004) & Sacristán (1998) entre outros.

O currículo é construído nesse processo histórico, vivido e vivenciado nessa relação de sujeitos. Essa relação necessita estabelecer o diálogo entre as disciplinas e os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, sem perder de vista a especificidade de cada uma, conforme argumenta Lopes (1999): “(...) não se deve impedir o ato de imaginar formas de trabalho que sejam capazes de garantir o espaço específico, sem cercear a possibilidade de diálogo entre diferentes contextos de saber e entre diferentes disciplinas” (Lopes, 1999, 197).

Percebemos que o diálogo é o princípio de uma ação. Essa mesma ação pautada num trabalho coletivo (acordos, negociação, entendimento, reflexão) no cotidiano da escola favorece ações de aprendizagens partilhadas, construções de conceitos, vínculos na aprendizagem como, por exemplo: Um sarau literário que envolvesse temas das disciplinas de História ou Ciências; um estudo de campo que envolvesse conteúdos de Matemática, Geografia, Língua Portuguesa entre outros. É nesse ultrapassar das fronteiras ‘imaginárias’ entre as disciplinas que acontecerá a flexibilização (Goodson, 1995) de um currículo com características disciplinar para um currículo com viés interdisciplinar (Fazenda, 1996).

Numa proposta de projeto de pesquisa interdisciplinar se faz necessário determinar o valor de cada disciplina, discutindo seu nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. A partir desses fundamentos torna-se compreensível entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (Brasil, 1999, p. 89).

Percebe-se que não é necessário eliminar disciplinas, apenas torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Essa experiência descrita é parte da histórica de um grupo de professores-pesquisadores que participam de um Projeto de Aprendizagem que faz parte do Projeto Observatório da Educação (POE) e que além de compartilhar experiências da docência e do cotidiano escolar, também atuam como pesquisadores das experiências educacionais dentro do próprio projeto.

O discorrer da experiência está pautado no conceito de narrativa tal como é apresentado pelo filósofo Walter Benjamin (Escola de Frankfurt), onde defende a narrativa como uma construção coletiva de experiências e de intensos significados impregnados de si e do outro.

III. METODOLOGIA

Optamos pela pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica-hermenêutica-relacional (Finlay, Evans, 2009, Halling; Leifer, 1991; Rowe et al (1989), que enfatiza a emergência dos dados a partir do encontro dialógico entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, designados co-pesquisadores (Gil, 2009). A pesquisa qualitativa:

[...]é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os

lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Minayo, 1994, p. 21).

A pesquisa fenomenológica está situada no contexto das pesquisas qualitativas e se caracteriza, de forma diferenciada, em relação às pesquisas realizadas no âmbito das ciências naturais como assevera (Martins & Bicudo, 2003, p. 94):

[...] O alvo da investigação é chegar aos significados atribuídos pelos sujeitos à situação que está sendo pesquisada. [...] Na pesquisa conduzida segundo, a perspectiva das Ciências Naturais os fatos são obtidos como sendo independentes da consciência que o sujeito possa ter deles. Na fenomenologia os dados só existem enquanto resultado de significados atribuídos como resultado da tematização do sujeito sobre o evento.

Nessa abordagem, o texto ganha sentido a partir do sujeito que o interpreta, do contexto histórico em que ocorre.

Os sujeitos envolvem-se com o mundo e vive-versa. É preciso um olhar aprofundado, pois “toda a interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para “as coisas elas mesmas” (Gadamer, 2005, p. 355).

Desta forma, um estudo sobre o currículo a partir de um olhar fenomenológico se distancia da ideia de buscar modelos ou conceitos, disseminando nas ações delineadas sobre o currículo nas propostas da escola, ou dos professores ou da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas se propõe a interrogá-lo enquanto processo de significações que se revelam através da linguagem¹, nos depoimentos dos professores-pesquisadores a partir de nosso olhar. Ou seja, as narrativas, orais e escritas, são consideradas importantes desde o início, assim como a consulta de documentos (Plano de Atividades do grupo de professores-pesquisadores do POE; Planos de Ensino da escola Arthur Araújo; Projetos Educacionais da escola Arthur). Destacamos três momentos importantes na pesquisa:

1º Acesso ao Grupo de Pesquisa do Observatório da Educação – POE/UEA. Entramos em contato com o grupo de professores-pesquisadores no mês de abril/2012. Durante este período procuramos nos envolver com o grupo de forma espontânea e de contato próximo com eles e suas respectivas pesquisas, buscando informações que refletissem as suas percepções quanto as ações, as relações de suas ações entre o que planeja e executa, principalmente no que se refere ao currículo.

Esse contato proporcionou a exposição de nossos objetivos de investigação², das razões porque estávamos ali e do consentimento e colaboração do grupo para o estudo que pretendíamos realizar.

2º Participe do Grupo de Pesquisa do Observatório da Educação – POE/UEA. Nesse mesmo período (abril – dezembro/2012), fizemos observações diretas das reuniões do grupo nos dois cenários investigativos (Universidade e a Escola Arthur Araújo), dialogávamos com todos os membros que integravam e tivemos acesso aos diferentes escritos relevantes à problemática da pesquisa. Período de observação, registro (filmagens, transcrições, gravações), orientações, participações em colóquios, seminários, defesas de dissertações e publicações de livros envolvendo o grupo de pesquisa e o próprio Observatório.

3º Acompanhamento e orientação. Momento da permanência e da retirada de forma paulatina do grupo para produção escrita. Mantivemos as observações das reuniões até o término do período letivo do grupo de pesquisa tanto no cenário da Universidade quanto na Escola. Passando então para as transcrições das narrativas através dos diferentes registros coletados.

¹ Linguagem oral, nas narrativas biográficas, convertida a escrita, através da transcrição, assim como toda a informação considerada relevante, nomeadamente a procedente da observação direta, condensada em texto. Trata-se, num primeiro momento, de um texto de campo, de acordo com DENZIN (1994).

² Nesta fase procuramos ter em atenção as táticas aconselhadas por especialistas em Metodologias. Olabuénaga (2003: 146), retomando Dean e Eichhom (1969), salienta seis aspectos essenciais que deverão ser tidos em conta na fase inicial da investigação: i) os contactos de campo deverão ir desde pessoas de status mais alto e de posições de autoridade aos participantes na situação que se deseja estudar; ii) o investigador-observador necessita ter uma explicação plausível da investigação, que tenha sentido para todos aqueles cuja cooperação pretende; iii) o investigador deve demonstrar interesse em compreender as atividades legítimas das pessoas ou grupo, mais do que avaliá-las; iv) o investigador deve apresentar-se, a si e ao seu estudo, o mais honestamente possível; v) como primeiro passo deve ter à mão algum trabalho rotineiro de recolha de dados que tenha sentido para as pessoas que o observam; vi) deve estar disposto a sacrificar uma recolha inicial de dados e insistir mais em ser aceite socialmente. .

No intuito de conhecer a dinâmica do currículo em um Projeto do Observatório da Educação (POE)/CAPES/UEA, a pesquisa qualitativa fenomenológica constituiu uma decisão decorrente do tema de estudo que é, para nós relevante, assegurando a exploração do fenômeno em profundidade (Strauss & Corbin, 1991, pp. 37-38), ou seja, “a amplitude da pergunta inicial vai estreitando-se e focalizando-se progressivamente durante o processo de investigação, ao ir descobrindo a relevância ou irrelevância dos conceitos e suas relações”

III.1 Do dito pelos professores sobre currículo e interdisciplinaridade

A interpretação que fazemos nesse primeiro momento da pesquisa foi à construção de um plano interventivo numa perspectiva do uso de metodologias interdisciplinar, a partir da dialogicidade do grupo, tomando-se como ponto de referência o desenvolvimento do descritor³, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. Nessa construção houve o movimento articulador das disciplinas com suas respectivas propostas a serem desenvolvidas, conforme figura abaixo:

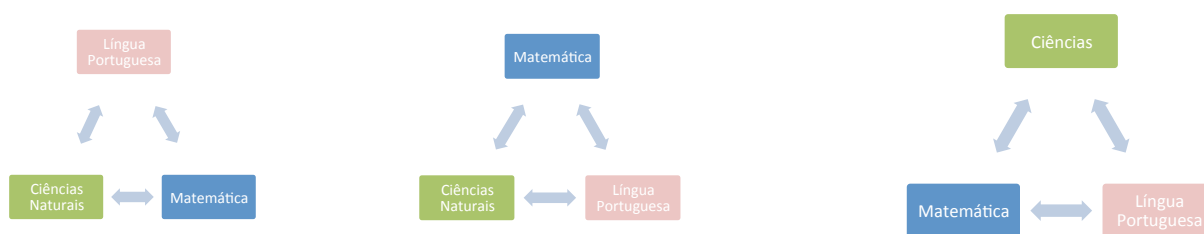


FIGURA1. Representação das disciplinas articuladoras

A ideia desse movimento conforme o exposto acima foi motivo de muito amadurecimento intelectual pelo grupo.

Pois a primeira vista acreditavam que a posição estabelecida pelo próprio desenho já caracterizava um sentido da hierarquia.

PP2: Quando começamos a pôr em prática a construção de uma proposta metodológica interdisciplinar é que percebemos o quão enraizado são nossas convicções dentro de uma postura disciplinar. Há momentos em que acredito que estou aplicando estrategicamente esta ação de conhecimentos interdisciplinar, mas quando me auto-avalio é que me corrijo. Nas discussões desse grupo é que vou interpretando o sentido do ‘conceito’ de interdisciplinaridade dentro do currículo.

PP3: É essa atitude que daremos que tornará a ação interdisciplinar ou não. Leiam o desenho como um conjunto de disciplinas que se encontram de forma irregular e descentrada para colaborar na discussão de um problema comum que é o desenvolvimento da competência leitor a partir da proposta curricular.

PP7: Realmente, agora faz sentido o que Fazenda falou sobre atitude. Vejam como é difícil perceber esse fio imaginário que é a atitude que vai fazer a inter-relação da proposta metodológica que temos que construir envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais.

Outros, mesmo que percebendo a relação dialógica entre as disciplinas articuladoras, ainda manifestavam opiniões sobre os obstáculos da atuação de todos dentro da perspectiva do trabalho em grupo, de parceria, afirmavam que:

PP5: A sutileza de envolver os descritores nos conteúdos não parece fácil. Por mais que queiramos aplicar os alunos o conteúdo proposto pelo livro didático ta longe de atingir. Sé é língua Portuguesa que começa como articuladora, há necessidade de estarmos juntos nos planejamentos para sabermos o que um vai fazer e o que o outro pode ajudar.

³ Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

PP4: O tempo pra cada uma vai deixar a gente mais tenso e preocupados em fazer essa mediação. Um não pode deixar de acompanhar o outro nos conteúdos. Agora vejo que a troca dos planos e dos conteúdos é o que faz a diferença. Será que os alunos também perceberão isso?

PP2: Como as atividades estarão em sincronia devido o que estamos propondo em comum, mesmo tendo uma disciplina como 'carro chefe' do trabalho. Nós perceberemos se os alunos estão amadurecendo no aprendizado conforme forem levantando as hipóteses, respondendo aos desafios propostos.

Outros, embora reconhecessem que tivessem lido bastante sobre interdisciplinaridade, que a prática interdisciplinar está ligada a uma atitude comportamental de grupo, coletividade e parceria. No momento que começaram a pensar em viver essa prática, os próprios conflitos internos eclodiram:

PP1: Eu sempre achava que trabalho interdisciplinar era fácil, pois eu isoladamente conseguia fazer com meus alunos. Agora vejo que ao envolver e 'se' envolver num trabalho interdisciplinar em grupo, equipe, com o colega de trabalho numa seriedade e compromisso desse, onde há um levantamento das avaliações da Prova Brasil, uma avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos, o plano de aula e o plano anual, ainda mais o livro didático ... (silêncio ... suspiro ... remelexo na cadeira), é que vejo que o que a interdisciplinaridade é muito mais que combinar conteúdos e aplicar. Não sei se consigo.

PP2: Estávamos acostumados a aplicar aquilo que já vinha pronto nos livros. Mandar os alunos para o reforço sem saber o que faziam ou estudavam no reforço, pois pouco. O desafio é que agora temos os dados, a anamnese de uma sala e isso mexeu conosco, pois teremos que trabalhar em equipe, com problemas a serem resolvidos em conjunto ... (sorriso!!!)

PP1: Cara...mexer no conteúdo, fazer recortes, achar que ta ensinando o mais importante. Desviar um pouco do plano. Cara ... Agora pegou! (coçou a cabeça...sorriu...olhou pro grupo e suspirou: - Gente consegue! É um jeito de fazer o plano planejado! A gente tem o caminho. Precisamos é saber caminhar no caminho que é diferente do que a gente tava acostumado. Temos que fazer o planejamento juntos. (Deu ênfase nessa última frase como se fosse uma convocação a todos do grupo).

Inferimos que havendo um grupo eclético de sujeitos envolvidos, surgiram diferentes interpretações, reflexões, influências e interesses. Logo, o fato dos professores-pesquisadores terem convivido entre si, num primeiro momento, e também com a escola-campo; favoreceu muito o entendimento entre eles, compartilhando as atividades em parceria a partir das disciplinas dialogais.

Entendemos que a mediação do professor-coordenador foi de suma importância no envolvimento de todos do grupo nas atividades propostas nos dois ambientes da pesquisa. A eloquência de suas palavras, as arguições aos professores-pesquisadores e a autonomia de gestar o aprendizado do grupo foi algo que ficou evidente nas narrativas acima citadas.

PP1: Pô mestre, a gente consegue perceber quando estamos resistindo, quando estamos com vendas nos olhos, sem ser preciso o senhor falar. Legal.

PP2: Professor, é muito bom quando a gente consegue não só se relacionar bem com o coordenador. Mas quando conseguimos trazer as angústias do dia a dia de nossas pesquisas, intervenções para o grupo e aqui conseguimos discutir. O nosso jeito de trabalho deveria ser algo comum nas escolas. A função das reuniões pedagógicas deveriam ser pra colocarem as dúvidas, anseios dos próprios professores no lidar com os alunos.

PP4: Não só isso...O que não dá certo na sala de aula deveria ser fator preponderante dos encontros dos professores.

PP1: As paradas nas escolas são mais para verem se os alunos foram aprovados ou reprovados. Os instrumentos de avaliações em si.

PP3: Por isso eu digo que é importante um relacionamento de pesquisa e avaliação diagnóstica para se ter um parâmetro do processo de aprendizagem. O processo e como foi feito esse processo é muito mais importante do que a gente assistir a reunião para saber quanto de percentual eu tive de aprovado e reprovado. Isso me deixou preocupado. O professor também de Ciências.

PP7: O senhor consegue sempre nos colocar a frente do problema. O problema como algo a ser superado e não um obstáculo inatingível. Sei que isso é amadurecimento de trabalho em equipe.

Viver e experiência em grupo sobre o que podemos desenvolver na aprendizagem do outro, através de estratégias metodológicas, demanda de uma boa gestão de coordenação. Essa dinâmica vivida pelo grupo será abordada nas diferentes fases do Projeto Observatório da Educação.

A Interdisciplinaridade precisou ser incrementada na organização do trabalho pedagógico, no contexto escolar; implicando na aceitação de que era um processo lento, que foi amadurecendo e tomando consciência dos desafios que precisaram ser superados. (Segura, 2012, p. 77). As narrativas dos professores sobre a proposta a Metodologia deixaram claro a forma de pensamento sobre o envolvimento deles nas atividades junto com o grupo do POE.

PE1- Nosso receio está em participar de um método interdisciplinar. Quando vocês forem embora, como é que a gente vai conseguir se reunir. Como iremos coordenar se não teremos esse contato com a UEA para tirar nossas dúvidas. Essa relação de vocês conosco e de vocês com os professores do projeto é interessante porque levam as nossas dúvidas e as respondem. Mas quando vocês forem embora, a gente tem que fazer só o que tá no plano mesmo e os alunos sentirão bastante.

PE2 – É mesmo. Quando vocês saírem essa prática entre nós ficará mais difícil. Nossos cursos são planejados pela própria Secretaria de Educação. Essa prática envolve um jeito diferente de ser pedagogo.

PE3 – Pra que isso aconteça, a escola deverá deixar de ser tão ‘quadradinha’ e se abrir a outras formas de ensinar. Não adianta ter tanto projeto vindo ajudar a vida do aluno. Se todos eles são aplicados da mesma forma, como uma cartilha. A gente tem que fazer do jeito que tá no manual.

Nas falas dos professores da escola-campo foram perceptíveis os anseios, as angústias quando convocados a pensarem juntos, sobre as propostas, planos de ações interventivas numa perspectiva interdisciplinar. O trabalho com o outro foi algo que precisava ser experiência numa perspectiva de diálogo, partilha e desapego.

Para Fazenda (1996) os professores que se propõem num trabalho pedagógico interdisciplinar, devem antes de tudo, trocarem suas visões de mundo, de profissão, ideologias, objetivando um enriquecimento mútuo e aí sim, na partilha de seus conteúdos, haveria uma cumplicidade mútua, uma relação de vínculo e cooperação, atitudes essenciais para haver a interdisciplinaridade.

Somente assim, a passagem da decisão para a ação seria enriquecedora com todas as suas contradições, conflitos e divergências, discutida e construída coletivamente, possível de se incorporar si, somente si, quando o sentido dado à participação tiver como sinônimo a comunicação, que resulta de um consenso, oriundo de diálogos, decorrentes de ações coletivas (Segura, 2012, p. 77).

Para Freire (1987), somente nesse movimento dialético de processo metodológico é que encontramos a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.



FIGURA 2. Resolução de problemas.

No entanto, alguns professores começaram a interagir com os professores-pesquisadores a medida que iam sendo instigados a se fazerem presentes nas aulas com os alunos. Percebemos que nas aulas de Ciências e da Matemática, há uma interação maior das atividades. Como foi proposto a eles o portfólio⁴. Esse momento aconteceu concomitante aos estágios regulares dos alunos de graduação.

PP7: Conforme estamos trabalhando, percebemos que os alunos começam a pensar e inferir nas aulas. São dúvidas que muitas vezes são perguntas correlacionando o que eles estão estudando com o que estão vendo nos diferentes programas de televisão, pelos sites de pesquisa ou mesmo em conversas.

PP8: Eles percebem que os conteúdos estão sendo conversados nas diferentes aulas. Principalmente quando a gente comenta que eles viram isso na aula de Matemática e que também podem se atentar que na hora de escrever poderão fazê-lo usando um texto explicativo, descritivo entre outros.

PP1: Agora eles já começam em colocar no portfólio não só se gostaram da aula. Mas já indício de aprendizagens. Foi uma das fotos que teve um bom significado doo que a gente faz quando há intencionalidade pedagógica, envolvimento. Até mostrei pro professor de Língua Portuguesa. Uma possibilidade de selecionar vários textos e depois trabalhar as questões pertinentes ao que proposto pelo plano de aula. Ele parou, ficou olhando o desenho e disse que gostou do que viu.

⁴ Portfólio é uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem, é organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar o seu progresso” (Torres, apud Villas Boas, 2004, p. 38).

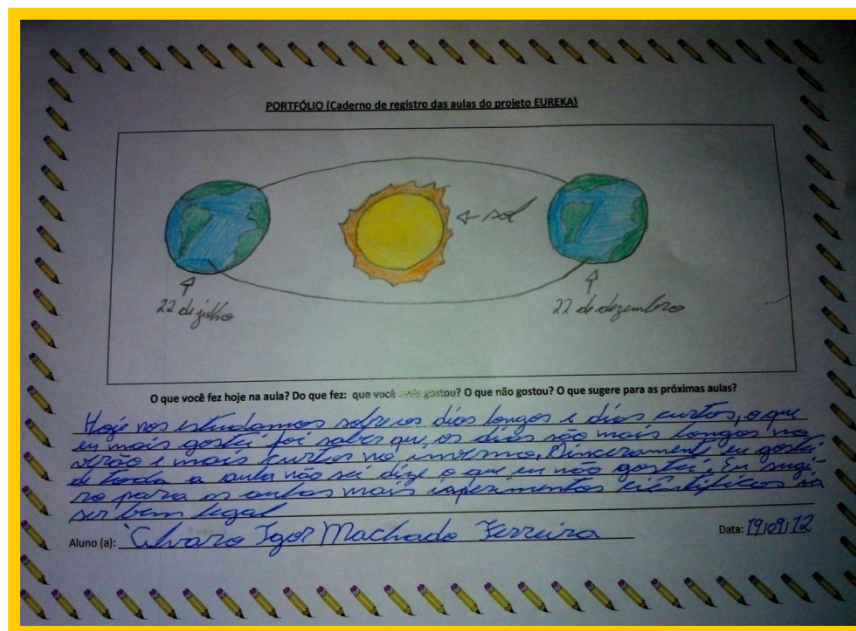


FIGURA 3. Atividade envolvendo o portfólio.

É importante destacar uma relação entre o processo de aprendizagem, as formas como estão aprendendo. O grupo apresenta um outro comportamento entre os trabalhos envolvidos em equipe. A participação dos grupos envolve uma troca rica de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida com/pelos sujeitos: professores pesquisadores 'ex-postos' (no sentido de Larrosa) legitima o diálogo de um viés interdisciplinar e de um currículo significativo na medida em que há não só a integração das disciplinas, mas no acontecer de uma produção dos conhecimentos escolares e dos conhecimentos professores-investigadores.

A construção dialética defendida por Freire (1987) viabilizou um trabalho com um currículo significativo, a medida em que todos assumiram uma postura de atua – ação de um trabalho interdisciplinar, pois cada um apresentava domínio de conhecimento de seu próprio campo de formação, tiveram oportunidade de experiência num trabalho coletivo e inter-relacionado algo que foi além do próprio conteúdo rígido, disciplinar. Essa não é uma tarefa suave, pois não há um caminho que acabe com as inquietações, que dê total segurança.

Percebemos que muitos dos sujeitos do grupo de pesquisa do Projeto do Observatório de Educação (POE) avançaram na proposta da construção da metodologia interdisciplinar, primeiramente, por se fazerem como um 'grupo' que tiveram um espaço não só logístico (sala, computador, data show entre outros) mas de criação em com/partilha, compreensão e interpretação do que poderia ou não ser abordado entre os conteúdos curriculares instituídos pela escola.

Tiveram também, um tempo cronológico adotado por todos para encontros de aprendizagens pedagógicas com assessoria direta dos próprios membros que cursam pós-graduação (mestrado e doutorado) e dos coordenadores do projeto.

Uma proposta de um currículo com viés interdisciplinar apresentou uma contribuição significativa ao desenvolvimento dos diferentes saberes construídos no processo de ensino aprendizagem, além de favorecer uma inter-relação entre os conteúdos e uma nova perspectiva de vivenciar o conhecimento a partir de um olhar caleidoscópico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo a Pesquisa no Amazonas- FAPEAM, pela bolsa mestrado POSGRAD ao autor.

REFERENCIAS

Albuquerque, J. A. & Kunzle, Ma. R. (2007). O currículo e suas dimensões, multirracial e multicultural. Em: *Caderno Pedagógico*, 4. APP-Sindicato 60 Anos.

Brandão, D. M. T. (1999). O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. Em: Martinelli, M. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa um instigante desafio*. São Paulo-BRA: Veras Editora. pp. 31-40.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-POR: Porto Editora.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Porto Alegre-BRA: Artmed. 2ª.Ed.

Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiência e o investigação narrativa. Em: Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona-ESP: Editorial Laertes.

Destro, D. de S. *O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: Diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo*. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt12/gt121123int.rtf>. Acesso em: 25 out. 2005.

Deusdedith, Jr. *O território do cotidiano*. Disponível em: <www.homemdocerrado.com/PDF/territoriocotidiano.pdf>. Acesso em: maio de 2007.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks-USA: SAGE.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, Freire. p. 45.

Forquin, J.-C. (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, 21(73), 47-70.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo-BRA: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, R. L. & Moreira, A. F. (Org.). (2006). *Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios*. São Paulo-BRA: Cortez.

- Henning, G. J. (1998). *Metodologia do Ensino de Ciências*. Porto Alegre-BRA: Mercado Aberto. 3ª Ed.
- Gondim, S. S. (1999). Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. Em: Santos Filho, J. C., Gamboa, S. S. (Org.). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. São Paulo-BRA: Cortez. pp. 84-111. 3ª Ed.
- Lopes, A. C. (2006). Pensamento e política curricular. Entrevista com William Pinar. Em: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo-BRA: Cortez.
- Lopes, A. C. (1999). *Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. C. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 27(3)*, 1-20.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: História e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A. pp. 145-176.
- Macedo, E. (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Vol. I*. Porto-POR: Porto. pp. 93-118.
- Macedo, E. (2002). O pensamento curricular no Brasil. Em: Macedo, E. (Orgs.). *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo-BRA: Cortez. pp. 13-54.
- Macedo, E. (Org.). (2004). *Currículo de ciências em debate*. Campinas-BRA: Papyrus. pp. 45-75.
- Martins, J. (1992). *Um enfoque fenomenológico do currículo: Educação como poésis*. São Paulo-BRA: Cortez.
- Moreira, A. F. (Org.). (1999). *Currículo: Política e práticas*. Campinas-BRA: Papyrus.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sacristán, J. G. & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre-BRA: ArtMed.
- Severino, A. J. (2008). *Ensino e Pesquisa na docência universitária: Caminhos para a integração*. São Paulo-BRA: FEUSP.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22ª Ed. São Paulo-BRA: Cortez.
- Severino, A. J. (2001). Consolidação nos cursos de Pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. Em: Fazenda, Ivani; Severino, A. J. (Orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas-BRA: Papyrus.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte-BRA: Autêntica.
- Thiollent, M. (1983). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo-BRA: Cortez. 2ª Ed.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo-BRA: Atlas.