

# INVESTIGANDO RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE NUMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ÁREA DE CIÊNCIAS

**Tânia Cristina De Assis Quintino<sup>1</sup>**  
**Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Unicamp/ Faculdade de Educação/DEPRAC/ taniaquintino@aol.com

<sup>2</sup>Unicamp/ Faculdade de Educação/DEPRAC/ inespetrucci@terra.com.br

## Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir de uma experiência coletiva de um grupo de professores de uma escola pública e uma assessora universitária, procurando mostrar a complexidade de um processo que envolve a integração entre disciplinas. Sendo o trabalho com currículo integrado algo que torna professores sujeitos ex-postos (no sentido de Larrosa), há pelo menos dois aspectos que procuramos focar: a sua formação e a sua subjetividade. Procuramos saber em que medida a perspectiva de currículo integrado marca o desenvolvimento de um grupo de professores envolvidos num processo de pesquisa-ação. Defendemos que o currículo integrado não passa só pela categoria *conhecimento*, mas também por outros aspectos inerentes à pessoa. A análise das narrativas é fundamentada em Walter Benjamin (referencial teórico/metodológico) e dialoga com Bernstein e com o conceito de amizade de Francisco Ortega.

**Palavras-chave:** currículo integrado; formação de Professores; interdisciplinaridade; pesquisa-ação; narrativa.

## ABSTRACT

This work presents a inquiry of a collective experience, developed by a group of teachers from a public school and a undergraduated coworker, seeking to show the complexity of a process that involves the integration among disciplines. Being the work with the integrated curriculum something that renders teachers into exposed individuals (according to Larrosa's meaning), there are at least two aspects that we sought to focus: the teachers's formation processes, the teacher constitutes himself in a die regiment. We sought to know in which measure the perspective of integrated curriculum appoints the development of a group of teachers involved in a process of action research. We defend that the integrated curriculum not only passes through the category of knowledge, but also passes through other aspects inherent to people. The analyses of narratives is based on Walter Benjamin (teorical/methodological referential) and dialoges with Bersnstein and Francisco Ortega.

**Keywords:** integrated curriculum; teacher formation; interdisciplinarity; action-research; narrative

## Escolhendo o trabalho coletivo

Esta pesquisa parte da história de um grupo de professores que, enfrentando todos os problemas que se pode esperar em uma escola pública, conseguiu estabelecer vínculos numa perspectiva de integração e compartilhar experiências nos fazeres da sala de aula. Na literatura acadêmica, há tantos relatos sobre experiências educacionais e reflexões sobre a prática pedagógica que se corre o risco de acreditar que, relendo ou conhecendo uma história destas, acabaremos sempre por chegar ao mesmo lugar. É comum professores de ensino médio sentirem dificuldades de refletir sobre os desdobramentos de sua prática profissional. Particularmente, no que se refere à professora de Química deste grupo, podemos colocar que durante muito tempo acreditou que esta dificuldade era explicada pelo fato de ser a única professora de química na escola e usualmente não encontrar professores dispostos a discutir as suas práticas pedagógicas.

Essa ausência do coletivo pode provocar uma sensação de que isso é o natural, já que

“professores nem sempre podem realizar mudanças que percebem como necessárias, se atuam solitariamente, dentro de estrutura institucional em que está inserido seu trabalho” (CONTRERAS,1994:8).

Com a experiência do cotidiano da escola, foi ficando cada vez mais visível a tênue linha que separa dois campos, que possuem saberes diferentes e, ao mesmo tempo, incompletos, como afirma Gauthier:

“Assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes, que não condizem com a prática” (GAUTHIER apud NUNES, 2001:33)

Através da realização desta pesquisa, foi possível perceber essas diferenças apontadas por Gauthier no trabalho em parceria entre professores da educação básica e acadêmicos.

O que há de singular nessa pesquisa, que a diferencia da realizada por tantos outros profissionais que enfrentam condições de trabalho e políticas educacionais tão parecidas? O que nos instiga a descrever e analisar esse processo investigativo é o fato de tentarmos entender como tudo se passou, como fomos mudando no decorrer do projeto desenvolvido: as crises, as inseguranças, os problemas enfrentados, o preparo e, também, o despreparo, o lado profissional colocado à prova, o questionamento sobre o papel da escola, o nosso papel dentro dessa escola, o nosso saber fazer.

Para escrever sobre essa experiência, nos inspiramos no conceito de narrativa tal como é apresentado pelo filósofo Walter Benjamin (Escola de Frankfurt). Para ele, a narrativa é a construção coletiva de experiências de vida com significado para todos. Isso porque nunca somos autores individuais, somos autores coletivos que trazem as vozes de outros.

Neste contexto, trazemos para esse trabalho a delimitação da seguinte questão de investigação: *em que medida a perspectiva de currículo integrado marca o desenvolvimento deste grupo de professores envolvidos num processo de pesquisa-ação?*

Para delimitar o cenário e o contexto da investigação, devemos ressaltar que essa pesquisa aconteceu em uma escola pública que possui classes de ensino fundamental e médio. A escola é

situada num bairro residencial central da cidade de Campinas/SP, nela estão matriculados cerca de 2000 alunos. Nesta escola, durante dois anos, um grupo constituído por uma professora de Química; uma professora de Biologia, um professor de Física e uma assessora universitária desenvolveram uma agenda de trabalho pautada em sessões de planejamento, ações pedagógicas e replanejamento de projetos interdisciplinares de ensino, tendo um deles o tema *Radioatividade*. Tal projeto foi desenvolvido numa sala de 2º ano do ensino médio e envolveu os alunos em processos de elaboração de questões, coleta e seleção de informações, mediação na elaboração de conceitos científicos e socialização do conhecimento produzido na escola.

Metodologicamente, a escrita de análise dessa investigação se vale dos princípios da narrativa como rememoração. analisamos o processo de pesquisa-ação de ensino interdisciplinar valendo-nos da rememoração proporcionada pelas narrativas produzidas pelos outros participantes do processo. Para isso, foram gravadas em áudio todas as reuniões realizadas pelo grupo por um período de aproximadamente dois anos. As reuniões eram semanais ou quinzenais, dependendo da época do ano e de sua relação com a agenda de trabalho dos professores. Além disso, foram feitas entrevistas com os professores participantes. Nessas entrevistas, foi solicitado que contassem suas vidas de professores antes, durante e depois da experiência que compartilhamos na escola.

Essa escolha metodológica justifica a baixa incidência de transcrições no texto, já que a narrativa aqui desenvolvida procura trazer as vozes de todos os participantes, também através da rememoração das autoras.

### **Os caminhos da viagem**

Muito tem se pesquisado sobre currículo integrado e interdisciplinaridade (BERNSTEIN (1996); FAZENDA (1996); GOODSON (1995); LOPES (2001, 2002); LOPES (2003); TORRES SANTOMÉ (1998), entre outros). Nos debates sobre o tema, há quem defenda o fim das fronteiras entre as disciplinas, enquanto outros defendem os limites e as especificidades de cada uma.

Historicamente, a organização do conhecimento escolar tem tido a supremacia da disciplinaridade. Apesar dessa supremacia, algumas críticas têm sido feitas à organização curricular por disciplinas. Bernstein critica essa organização argumentando que a mesma resulta na fragmentação e compartimentação do saber escolar, levando a incapacidade de se dar conta dos problemas sociais.

Lopes e Macedo (2002) ponderam que mesmo quando é possível, em uma matriz disciplinar, algum tipo de integração, como a criação de disciplinas integradas ou a articulação de disciplinas isoladas, ainda há a manutenção desta matriz exercendo algum tipo de controle, acabando por transformar esta integração entre as disciplinas em uma nova disciplina. Esta perspectiva ainda preserva os problemas apontados por Bernstein em relação ao currículo disciplinar. Em Lopes (1999), encontramos a defesa do diálogo entre as disciplinas com a manutenção da especificidade de cada uma:

*“(...) 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)*

Apesar de a palavra *interdisciplinaridade* ser encontrada no planejamento anual de muitos professores, fazer parte de projetos pedagógicos de escola e universidades, tentar um trabalho com

currículo integrado é algo como entrar em um mundo novo, “um país de maravilhas”<sup>1</sup> e descobrir que de “maravilhas” não há muito e, sim, crises e desafios.

Trabalhar cada disciplina de forma isolada ainda é algo muito forte nas escolas. Isto pode ser visto em algumas posturas que são notadas no cotidiano escolar como por exemplo: quando são oferecidos programas para assistir a algum espetáculo teatral, só os professores e professoras de Artes ou Língua Portuguesa são lembrados; trabalhar com meio ambiente relaciona somente professores e professoras de Ciências; exposições sobre diferentes culturas só são oferecidas aos professores e professoras de História e assim por diante. Isto talvez tenha as seguintes causas: o sistema estruturado de forma disciplinar, fragmentada; a visão que a administração escolar tem das disciplinas; a visão dos próprios professores/professoras e também a visão que os alunos tem das disciplinas. Estas causas podem estar relacionadas com a organização do currículo que favorece, como já foi colocado, a compartimentação do conhecimento, “*a diferenciação das identidades dos sujeitos sociais que as vivenciam*” ( LOPES e MACEDO, 2002), isolando os professores em suas disciplinas.

O currículo é “*naturalmente*” organizado em forma disciplinar. Assim sendo, cada disciplina cria os seus códigos, as suas questões e a sua maneira de ver o mundo, trilhando caminhos na cultura escolar que levam ao isolamento, ao “fechar-se em si mesmo”. Do nosso ponto de vista, não parece ser necessário fundir os campos do conhecimento para que eles possam interagir. Pensamos que, em algumas situações, pelo menos, é a especificidade que promove o diálogo. Então especificidade não é isolamento. Em Bernstein (1996), percebemos que as relações de poder conseguem se perpetuar se forem escamoteados os dilemas e as contradições presentes no currículo. Isto é feito através do isolamento dos sujeitos. Se os sujeitos tomam por natural essa ordem, que é mantida pela classificação, tomará a própria classificação como natural. Para isso os dilemas das relações de poder, a nível individual, precisam ser suprimidos ou reprimidos. Isto porque o potencial de mudança é o desejo não reprimido de mudança da ordem.

Então, parece claro que o sujeito, mesmo isolado, está exposto à crise, o que representa um potencial de mudança na ordem, a partir dele próprio. Analisando essa idéia de Bernstein, pensamos que há brechas decorrentes das contradições e dilemas existentes na própria estrutura para promover uma mudança, mesmo que de pouco impacto na estrutura total. Quando há uma flexibilização nas fronteiras entre as disciplinas, isto não acontece sem *conflitos, acordos ou negociações* (GOODSON, 1995). Alguns optam por enfrentar conflitos e crises e tentar ver o que há além das fronteiras.

“(…)Teve um momento que eu fiquei analisando e eu pensava assim: “hoje eu vou lá na reunião, eu vou, a gente vai conversar...”, mas eu ficava assim: ”você vai discutir? Você vai contribuir com o quê?” Não importa: “Eu vou ouvir...” Eu ficava com os meus dois “eus” assim: discutindo, brigando. E ficava assim: “eu vou, porque eu não tive isso”. Eu estava tendo, como é que eu não ia?(...) (Fernanda)<sup>2</sup>

Esse comportamento aparentemente conflitante de pertencer a um grupo sob a condição de estar sujeito a crises pode ser explicado com base na visão de amizade de Ortega:

<sup>1</sup> Alusão à história de Lewis Carroll – Alice no País das Maravilhas.

<sup>2</sup> Professora de Biologia, do ensino médio, participante do projeto

“(...)no amigo não devemos procurar uma adesão incondicional mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças(...)” (NIETZSCHE apud ORTEGA, 2004:80)

Também para analisar essa situação convém voltarmos a Bernstein e trazer os conceitos de classificação e enquadramento. A classificação é a forma como se configura a divisão social do trabalho na qual há necessariamente questões de poder envolvidas. As relações de poder isolam as partes, definem as classes. Também nessa visão, é o isolamento “*o meio pelo qual o cultural é transformado em natural*” (BERNSTEIN,1996:44). É essa naturalidade que os professores participantes buscavam desconstruir.

“Ali talvez eu tivesse conseguido chegar um pouco mais próximo do que era meu desejo de realmente dividir alguma coisa com outro. Não dava, eu já sentia que não dava para eu ser um sozinho junto com os outros, mas não sobrepondo. Tinha que ter algum tipo de sobreposição. Era legal, eu gostava de dar palpites no dos outros. Eu achava interessante os outros darem palpites na minha área. Mas ainda era meio incômodo, eu acho que eu sentia isso. Eu acho que, talvez, quando a gente começa um trabalho desse, sei lá... você está muito acostumado a ter o seu jeito de olhar para a coisa. Em grupo você tem que abandonar um pouco os seus parâmetros para, às vezes, tentar conjugar com os dos outros.” (Mário)<sup>3</sup>

O enquadramento, por sua vez, é “*o meio de socializar o indivíduo no princípio classificatório*” (BERNSTEIN,1996:141), ou seja, as formas de controle que sempre estariam presentes, independente da estruturação das relações sociais em jogo. Tenta-se transformar o “cultural” no “natural” para reduzir os conflitos numa relação social. Acreditamos que, por isso, o essencial não é diminuir os conflitos em si, pois a aprendizagem é algo cultural e por isso deve-se levar em consideração as diferenças culturais e sociais em seu compassamento. A “naturalização” é, enfim, oposto à dimensão cultural do processo de ensino.

Tudo isso nos leva a pensar no currículo, a partir da importância do envolvimento de todos. Parece que um trabalho com currículo integrado, facilita o diálogo entre os diferentes, acentuando o poder do grupo, o que pode levar à diminuição do poder externo à sua própria prática.

No entanto, é importante ressaltar que toda escolha envolve perdas. Ao optarmos por trabalhar com currículo interdisciplinar, também devemos reconhecer que iremos perder algo. Neste caso, perde-se a sensação de poder sobre a disciplina, pois ao realizar um trabalho interdisciplinar as relações tornam-se mais horizontais. Se além da diminuição da classificação houver, também, o abrandamento do enquadramento, isto também ocorrerá com o controle da metodologia e do encaminhamento das aulas em relação aos professores. Teremos que nos expor frente aos outros, pois será sempre necessário o tempo todo ajustar os objetivos, os conteúdos, a maneira como iremos avaliar o nosso trabalho durante o processo. Ou seja, o trabalho com currículo interdisciplinar pede uma certa transparência de nossas ações, o que intensifica as relações de poder, nos deixando mais expostos ao olhar dos outros, ao contrário do que ocorre em um currículo tipo coleção. Isto pode parecer, de certo modo, contraditório, porém não o é, pois, como já apresentado, em Bernstein

<sup>3</sup> Professor de Física, do ensino médio, participante do projeto.

(1996), o isolamento envolve poder, sendo assim, a sua diminuição poderia nos levar a um enfraquecimento da ordem, como as coisas estão classificadas.

Mas se há perdas ao fazermos uma escolha, seja por currículo tipo coleção ou tipo integrado, também há ganhos. Ao escolhermos o currículo integrado, estávamos conscientes das perdas, mas sabíamos que ganharíamos, por outro lado, uma maior integração com docentes de outras disciplinas.

“(...)mas em nenhum momento eu senti que nesse grupo houve desconfiança. É claro que a gente sempre argumentou muito, sempre debateu, às vezes a gente... eu pelo menos, sentia que eu forçava a barra para impor uma situação, impor um conceito, coisa e tal. Às vezes sentia o contrário, que eu era empurrado para trás um pouquinho, mas em nenhum momento eu senti que havia um conflito que impedisse de haver relacionamento(...)” (Mário)

Essa foi a escolha do grupo que se propôs a essa viagem (no sentido benjaminiano) para *experienciar* uma modalidade de currículo integrado.

### **O professor, sua prática e a pesquisa**

Muitas vezes, ouvimos, entre os pares, que ninguém aprende a ser professor na faculdade, que aprendemos a sê-lo na prática e, que é nela que está a “realidade” dos professores e não nos livros. Como Tardif (2002), acreditamos haver situações que só vivenciamos na prática, não há como imaginar improvisações, adaptações, reflexão, sem estar inserido na prática, na relação com o outro. Porém, depois de realizar esse projeto, que envolveu um grupo de professores de uma escola de ensino médio tendo uma assessora universitária, já não podemos mais pensar que o professor se forma apenas durante a sua prática. O saber do professor é um saber amalgamado e, nessa amálgama, também está o saber da universidade (TARDIF,2000; ROSA, QUINTINO, PARMA, SENE, 2003).

Nesse caminho, a possibilidade da pesquisa-ação nos fez perceber mais facilmente a relação de grandeza que pode haver entre a universidade e a escola básica, quando o encontro entre as pessoas desses dois lugares ocorre com o intuito de transformar a visão de ambos sobre a educação, acreditando que os saberes podem ser produzidos em diferentes lugares, sendo a prática um deles. Assim, o professor é considerado como um sujeito na pesquisa educacional, o que favorece o seu envolvimento neste tipo de pesquisa.

“(...)o grupo vai me surpreendendo a cada encontro, vai me surpreendendo... indo para metáforas muito batidas de um jogo, um jogo de bola, a bola não parava nunca. Era muito interessante cada dia que eu chegava na escola ... o grupo já estava organizado. O grupo tinha quase que uma pauta para aquele dia, tinha coisas que estavam incomodando, coisas para se pensar. Como é que seriam as próximas ações? Coisas para se discutir coletivamente, coisas que já tinham sido compartilhadas entre pares assim, professor de Biologia, professor de Química...e aí naquela hora todo mundo ia sentar à volta de uma mesa e ia conversar de novo(...).(Graça)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Assessora universitária

### **Memórias, brechas e trabalho coletivo...**

Na realização de uma pesquisa-ação, é de se esperar que nos deparemos com uma intensa exposição, que nos coloca frente a frente com a importância da presença do outro, com o respeito pelo pensar diferente, pelo permitir-se ser diferente e mesmo assim fazer parte de um projeto colaborativo.

Não temos a intenção aqui de apresentar a pesquisa-ação como um modo ideal de se pesquisar, mas acreditando que ao ir por um caminho que relaciona experiência e subjetividades com a reflexão, ela “ajuda” na aproximação entre teoria e prática, entre o que se escreve sobre e o que acontece na escola, na aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Indo ao encontro dessa aproximação, com a aceitação do outro como sujeito, com o fato de tornar suportável a violência da intimidade, chegamos à relevância da memória, do “aconselhamento”, da fala do outro. Como, já foi dito anteriormente, uma das marcas da pesquisa-ação é a possibilidade de reinvenção da prática. Se essa prática é formada dentro de uma estrutura, então os sujeitos carregam em suas ações impressões dela oriundas e que os inspiram.

Acreditamos, como Walter Benjamin, na possibilidade de resistência ao que nos é imposto, através de brechas que encontramos nos sistemas. Mas, se Benjamin vê o sujeito lutando contra a sociedade que lhe impõe uma “maneira de ser”, ele próprio reconhece a força do sistema agindo sobre o indivíduo. Pensamos que nenhum sujeito pode mudar toda a estrutura, porque ele próprio faz parte dela. Aquilo que nos formou faz com que vejamos coisas que são culturais como naturais. A possibilidade de transformação sutil das estruturas parece estar na fronteira tensionada entre o sujeito e suas práticas.

Nas obras de Benjamin (1996;1987), encontramos uma grande percepção das coisas que ocorrem à sua volta, imagens historicamente localizadas, onde há a observação do objeto, do lugar que se fala, experiências vividas, onde se encontra uma brecha para burlar o sistema. Larrosa(2001), apoiado em Benjamin, nos leva à necessidade de reflexão sobre o que nos acontece. pois para nos permitirmos experiências, é necessário que suspendamos a nossa opinião, o nosso juízo prévio sobre o que nos acontece.

Como parte da caminhada do grupo, a necessidade de um momento de reflexão nos fez optar pela análise da narrativa dos sujeitos como metodologia. Inspirados em Walter Benjamin, não buscamos apenas o que os participantes desta viagem sabem, mas o que eles sentem de tudo aquilo que eles, que nós experimentamos, estamos à procura das subjetividades, das sensibilidades.

### **Trabalho coletivo: conflito e consenso**

As primeiras reuniões de trabalho para discutir a possibilidade de desenvolver um projeto de ensino integrado com o tema *Radioatividade* envolveram discussões sobre a realização de um mapa conceitual geral, único, englobando todas as disciplinas. Demoramos muito tempo nesse processo, pois ali, como lembra Mário em sua entrevista, formou-se o cerne do grupo. Nessas longas discussões, começamos a perceber a complexidade de um trabalho interdisciplinar. Esse é um aspecto importante observado nas narrativas dos professores participantes: trabalhar coletivamente é aprendido também e é um processo de aprendizagem.

Na fala destes professores fica claro que um trabalho dessa natureza envolve exposição, diálogo, aceitação, disposição, abertura de espírito, como aponta Forquin.

“(...) a integração dos cursos supõe, como destaca Bernstein, um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e sobretudo um verdadeiro consenso relativamente a essa “idéia diretriz”, a essa “idéia integradora” à qual todos os cursos devem se subordinar. Este consenso parecia a Bernstein como a condição primeira de sucesso de uma experiência de integração dos cursos num estabelecimento escolar.” (FORQUIN,1993:89).

O contato, a conversa, o “sentar juntos” parecem ser condições sem as quais o coração do projeto não pode pulsar. Pensando na leitura que Forquin faz de Bernstein, de que é necessária a subordinação de todos os cursos a uma idéia diretriz e confrontando com a nossa experiência de trabalho coletivo, optei nesse aspecto por outra possibilidade de análise.

Neste grupo, as pessoas se *propuseram* a um trabalho de equipe, não se submeteram a ele. Não foi possível ocorrer, no entanto, um consenso de idéias, o que representaria uma *pasteurização* de pensamentos. Havia um contínuo conflito negociado com relação às ações que o grupo deveria levar a cabo. Pensamos que seja isso que Bernstein chama de constante ajustamento. Essa negociação demanda muita energia do grupo, disponibilidade e *segurança* de cada um de seus participantes, mas não garante que o grupo siga a todo momento as escolhas realizadas.

“Eu caía no tradicional, né? Até para ver, assim, a minha missão cumprida, pelo menos a do dia. Para mim, o que mais importava era a cobrança em relação aos alunos, eu achava que tinha que dar conta daquilo(do conteúdo) acabava indo para uma coisa que eu não acreditava muito, para dar conta, para fechar, para concluir(...)” (Fernanda)

“Eu ficava preocupado em sala de aula quando estava sozinho para que eu não fugisse do que o grupo ia fazer. (...) Eu tinha preocupação, não sei, por exemplo, eu acho que não poderia ser “conteudista”. Não podia dizer assim: “Pára tudo que eu vou pôr na lousa esse texto copiado do livro [didático]”. Se fosse ter texto, se fosse ter livro, se fosse ter lousa, tinha que ser alguma coisa ligada com o caminho do projeto.” (Mário)

“Na hora que se discutia, havia uma coisa assim que mexia tanto comigo, que eu ia para casa e tinha que procurar o que eu ia ter que saber (para o próximo encontro). Eu me sentia tão mal que eu não queria perguntar para ninguém, porque para mim, aquilo que estava sendo discutido, eu tinha que saber.” (Fernanda)

“...talvez eu tivesse conseguido chegar um pouco mais próximo do que era meu desejo de realmente dividir alguma coisa com outro. Não dava, eu já sentia que não dava para eu ser um sozinho junto com os outros. Tinha que ter algum tipo de sobreposição. Era legal, eu gostava de dar palpites no trabalho dos outros, não é?! Eu achava interessante os outros darem palpites na minha área. Mas ainda era meio incômodo, eu acho que eu sentia isso. Eu acho que, talvez, quando a gente começa um trabalho desse, sei lá... você está muito acostumado a ter o seu jeito de olhar para a coisa (para sua disciplina).

Em grupo você tem que abandonar um pouco os seus parâmetros para, às vezes, tentar conjugar com os dos outros.” (Mário)

O consenso buscado nem sempre era encontrado, mas o sentimento de pertencimento a um grupo e a crença no trabalho coletivo nos dava segurança de expor os nossos percalços nas reuniões de (re)planejamento. E nessas reuniões, novamente seria tentado encontrar um caminho para ações interdisciplinares. Como fruto destas vivências, não podemos concordar com essa idéia, com relação a um consenso. Acreditamos que no início poderia até haver a busca por um “caminho seguro” para as ações, devido a nossa pouca experiência de um trabalho em grupo. Porém, durante o andamento do projeto fomos percebendo que isso não era algo tão fácil e também que não era mais o que procurávamos. Tínhamos a percepção que uma das coisas que nos movia era a crença na possibilidade de um trabalho integrado e que uma integração, neste sentido, é fruto do estabelecimento de relações de confiança, de amizade, uma incitação, um desafio para a transformação e também no reconhecimento de estar entre profissionais. Isso significa que havia espaço para críticas, para a discordância. Nesse momento volto a Francisco Ortega lembrando da amizade na diferença, não o consenso, pois:

“(…) qual o preço do consenso, e quais são as vozes que devem ser condenadas ao silêncio na sua procura? Não existe consenso sem exclusão(…)” (ORTEGA, 2004:53)

Todos reconheciam os outros e respeitavam-se como profissionais, tendo saberes, conhecimentos, experiência e abertura de espírito para dialogar. Esse diálogo, esse “sentar juntos”, no entanto, apesar da abertura de espírito dos participantes, é conquistado às custas de algum sofrimento. Contudo, o desejo de fazer parte do grupo não eliminava nas pessoas o conflito interno delas. As pessoas se sentiam fazendo parte desse grupo, mas ainda eram sujeitos que individualmente tinham que dar conta de suas necessidades, tinham que redimensionar sua prática e sua auto-imagem, seus projetos, sua segurança.

“Está bem claro para todos nós educadores que o papel principal do professor é estar mediando o conhecimento para o aluno. A visão do aluno normalmente, é sobre a necessidade de aprender determinados conteúdos e para quê. A visão do professor (e a sua angústia) é estar desenvolvendo uma ação que contribua para o crescimento e para o amadurecimento do aluno, tornando-o principalmente um agente em movimento no processo educacional, e nesse processo esse aluno está sendo conscientizado e não massificado. Foi com a reflexão sobre a prática diária que me vi envolvida nesse trabalho. O aluno se vê no processo educacional como um ser em ação, pois o cognitivo não é privilégio dos professores, é também dos alunos, de seus pais, do meio onde vive. E estes interagem (ninguém liberta ninguém, todos nós nos libertamos em comunhão – P. Freire). O símbolo vira significado! Foi dessa forma que me vi no projeto. Conseguimos alcançar parte dos objetivos. Na verdade, compartilhamos o processo com os alunos. Aprendemos e entendemos que a busca de conhecimento só se faz quando realmente os alunos estão envolvidos na organização, atingindo níveis de questionamentos em busca de soluções. Embora parte dos alunos não tenha assimilado os objetivos do nosso trabalho, considero que a execução dele foi muito importante neste momento da minha vida, pois mexeu com tudo que acredito e isso sem dúvida tende a melhorar o meu trabalho na escola.” (Fernanda)

### Considerações finais: disciplina e subjetividades...

Diante do que foi exposto até aqui, procuramos mostrar a complexidade de um processo que envolve integração entre disciplinas. A experiência vivida nos fez acreditar que esse diálogo, na integração das disciplinas, favorece uma maior visibilidade da produção dos conhecimentos escolares, dos conhecimentos docente. Tal visibilidade não nos leva a defender um saber unificado, pois acreditamos na especificidade de cada disciplina.

Sendo o trabalho com currículo integrado algo que nos torna sujeitos ex-postos (no sentido de Larrosa), há pelo menos dois aspectos que nos chamam a atenção: a formação e a subjetividade do professor.

No que se refere a processos formativos, o professor se constitui numa matriz disciplinar, e, ao assumir a sua profissão, entra num sistema que apresenta, como demanda, trabalhar interdisciplinarmente. Será que uma formação, baseada num currículo integrado, faria diferença na maneira de atuar desse professor? Nesse trabalho, vimos, nas narrativas dos sujeitos participantes, que a integração não é só uma questão de conhecimento. É uma questão de exposição à dor, de jogo de imagens, de chegar perto do outro, de amizade. Portanto, o currículo integrado não passa só pela categoria conhecimento, mas passa também por outros aspectos inerentes à pessoa.

Pensamos que a disciplina constitui o sujeito, a pessoa. A professora de Química pertencente ao grupo; além do conhecimento do campo da química, tem também uma maneira de estar na escola, tem um jeito de olhar para os outros campos disciplinares que é diferente da maneira do professor de História, do professor de Educação Física, da professora de Literatura... Isto é, a disciplina constitui o professor(a) como sujeito dentro da escola, e essa constituição vai além da esfera do conhecimento, ela é subjetiva. Se a disciplina nos constitui como sujeito, nos também constituímos a disciplina.

Nas falas de Mário e da Fernanda, pode-se perceber isso também. Quando Fernanda fala que ia para o grupo e lá queria mostrar que tinha alguma coisa para falar, não estava em questão o conteúdo programático do curso de Biologia que deveria ou não saber. Não era isso que estava em jogo no trabalho interdisciplinar: o que estava em jogo era também a sua subjetividade. Em certos momentos Mário nos apresentou o incômodo que sentia na preparação do mapa conceitual, por medo de as pessoas ignorarem a maneira como foi a sua formação, a maneira como ele pensava a Física. Fica visível, para nós, que não é só a Física que está em jogo, mas também aquele professor de Física, a subjetividade daquele professor.

Na grande maioria das vezes, quando se discute a interdisciplinaridade, a discussão está sempre centrada na disciplina, como se a disciplina fosse estritamente um conjunto de conhecimentos e ponto final. A disciplina não é só um conjunto de conhecimentos. Ela é uma constituição cultural. Nesse ponto, inspiramo-nos em Alice Lopes, que discute a constituição da disciplina escolar em quatro princípios:

“1) uma construção sócio-histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares.” (LOPES, 2003:3)

Tudo se mistura. Não é só a Biologia, mas a Fernanda professora de Biologia, que tem uma história de vida com a Biologia, com aquilo que a Biologia lhe proporciona enquanto visão de mundo... uma professora, que dentro da escola, se relaciona com as outras pessoas também, muitas vezes pelo olhar das disciplinas... até em termos de afetividades, de aproximação.

Portanto, em um trabalho integrado, as pessoas também são integradas, as pessoas também são “contaminadas”. A relação é mútua: as disciplinas e as pessoas se contaminam o tempo todo.

Ao invés do consenso que implica em uniformidade, encontramos na amizade, nos padrões de Francisco Ortega, um motivo de continuarmos juntos. As diferenças não nos afastaram, pelo contrário, elas estimularam a permanência no grupo.

O que propomos, afinal, é que alguns podem encontrar na diversidade (de um grupo) um “empecilho superável”. Vale a pena continuar junto com os outros para realizar seu aprimoramento, apesar dos conflitos, que continuar isolado. O sujeito precisa estar disposto a experimentar o enfrentamento para construir coletivamente uma vivência de trabalho interdisciplinar.

Pensamos que os integrantes não precisam acreditar, nos seus íntimos, na decisão do grupo. Eles poderão realizar o planejado e voltar a argumentar. No momento da decisão, é provável que alguns tenham que ceder, mas não significa que tenham que se apagar. Uma vez realizadas as tarefas, haverá um outro momento de avaliá-las, então será possível uma nova chance de se colocar.

Nessa dinâmica, podemos reconhecer aspectos teóricos levantados por Bernstein. Em nosso trabalho, pudemos experimentar algumas características do currículo tipo integrado, como o abrandamento da classificação.

Com relação ao enquadramento, por sua vez, percebemos os diferentes tipos de poder envolvidos nas relações professor(a)/aluno(a), professor(a)/professor(a)... Poderes que se disseminam de forma microscópica.

Um tipo de poder se relaciona com o diálogo, o sentir-se parte de um grupo, a ligação entre as disciplinas, a abertura para os alunos, o procurar outra maneira de fazer, desnaturalizar o que nos é imposto, o que nos desafia e nos faz crescer.

Essa não é uma tarefa suave, pois não há um caminho que acabe com as nossas inquietações, que nos dê total segurança.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. 1ª Edição Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.
- CONTRERAS, J.D. **La investigación en la Acción**. Tema del Mes. *Cuadernos de Pedagogia*, 224, p.7-19, abr 1994.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. 1ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. 1ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 1ª Edição Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. I Seminário Internacional de Educação de Campinas. 24 de julho, 2001.
- LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

- LOPES, Alice. **Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração.** IN: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; VEIGA-NETO, A. et al. (org.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- LOPES, Alice R. C., MACEDO, Elizabeth **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth (orgs). **Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A editora,2002.
- NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira.** *Revista Educação e Sociedade*, n.74, p.27-41,abr 2001.
- ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade: Arend, Derrida, Foucault.** Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 2000.
- ROSA, M.I.F.P. **Investigação e ensino: articulações e possibilidades na formação de professores de Ciências.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- ROSA,M.I.F.P.S., QUINTINO, T.C.A., PARMA, M. SENE, I. P. **Formação de professores da área de Ciências sob a perspectiva da investigação-ação.** *Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciência*, 3(1): 58-69, 2003.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** 1ª Edição Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

