

O PLANEJAMENTO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E A INTERDISCIPLINARIEDADE NO COTIDIANO DAS ESCOLAS CAPIXABAS

Gabriela Freire de Oliveira¹

Resumo

Este estudo está investigando as experiências dos professores com o trabalho interdisciplinar através do planejamento coletivo, em uma escola pública estadual do Espírito Santo. Proposto pelo novo documento curricular implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), o planejamento coletivo interdisciplinar foi destacado através de orientações encaminhadas pela SEDU. O novo currículo da SEDU enfoca a interdisciplinaridade, que é vista como forma de promover relações entre as disciplinas e no interior delas (MACHADO, 2005), traçando novos territórios de saberes (GALLO, 2002), em busca de um ensino menos fragmentado. Neste estudo de caso, estamos priorizando, como recurso metodológico, as narrativas dos sujeitos protagonistas e também autores deste estudo (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2007). Há tensões no cotidiano escolar quanto ao trabalho com a interdisciplinaridade no que tange, em especial, a falta de tempo para o diálogo entre os educadores. São enfatizadas as táticas, estratégias e invenções (CERTEAU, 1996) que os sujeitos do cotidiano praticam no cotidiano da escola pública.

Palavras-chave: cotidiano escolar, planejamento coletivo, interdisciplinaridade.

Abstract

The present study is investigating some experiences of teachers with interdisciplinary work and teacher group planning meetings at a public high school, in the State of Espírito Santo. Proposed by the new curriculum document of Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), teacher group planning meetings were high lightened through guide lines sent by SEDU. The new curriculum of SEDU focuses on interdisciplinarity, which is seen as a way to promote links among school subjects and also among the topics in each subject (MACHADO, 2005). By doing so, new territories of knowledge could be traced, pursuing a non-fragmented teaching. The present case study gives priority, as a methodological resource, to the narratives of the subjects-protagonists and also co-authors of this study (ALVES, 2002; FERRAÇO, 2007). There is some tension in the everyday school life regarding the interdisciplinary work, mainly about the absence of time for dialogue among teachers. Tactics, strategy and invention (CERTEAU, 1996), of the subjects who practice the everyday school life, are emphasized.

Key-words: everyday school life, teacher group planning meetings, interdisciplinarity.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO NOVO CURRÍCULO

O presente estudo em andamento está investigando o novo currículo instituído pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) e o “currículo realizado” (FERRAÇO, 2003) no cotidiano de escolas públicas estaduais capixabas, a partir das experiências que

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

ocorrem entre os sujeitos que vivenciam e praticam o planejamento por área de conhecimento. Através das novas diretrizes curriculares lançadas em 2009 (ESPÍRITO SANTO, 2009), o planejamento por área de conhecimento foi priorizado, em 2010, em toda a rede estadual de ensino. O planejamento coletivo interdisciplinar foi destacado através de orientações encaminhadas pela SEDU quanto ao cronograma do horário de estudos por área de conhecimento a ser seguido semanalmente². Sendo assim, professores, que lecionam componentes curriculares situados na mesma área, e pedagogos são convidados a reunir-se semanalmente em torno do novo currículo para realizar estudos, projetos e planos de aula coletivamente.

Tais mudanças curriculares refletem em seu discurso certos avanços das discussões na área de educação nos últimos anos. Dois deles são especialmente relevantes para este estudo. O primeiro apresenta-se no conceito de currículo adotado pelas novas diretrizes curriculares da SEDU. E o segundo, na opção pelo planejamento coletivo por área de conhecimento como meio para viabilizar a interdisciplinaridade.

Uma observação das publicações no campo de currículo, nas últimas três décadas, nos leva a perceber a relação dialética entre o *currículo prescrito* e o *currículo em ação* em diferentes terminologias (SACRISTÁN, 2000; MACEDO, 2006). Ainda que essas terminologias tenham bases teóricas distintas, é corrente a polarização entre as duas formas de currículo mencionadas: de um lado o estático, pré-concebido e, do outro, o dinâmico, em ação (MACEDO, 2006). Há, entretanto, tentativas de integrar esses dois pólos, argumentando-se que tanto a emissão de um documento governamental – que “prescreveria” diretrizes a serem adotadas – quanto a recontextualização e a releitura do mesmo, feitas pelos sujeitos da escola, seriam práticas curriculares e, portanto, constituiriam o currículo (LUNARDI, 2004). E é essa concepção de currículo enquanto construção inacabada que o discurso do “Currículo Básico da Escola Estadual”, implantado em 2009, adota. O conceito considera que “fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes e etc” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27).

O novo documento curricular proposto pela SEDU, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), argumenta em favor da interdisciplinaridade, a fim de minimizar o tradicional ensino fragmentado, através do trabalho pedagógico interdisciplinar.

Nesse sentido, Gallo (2002) sugere que os educadores teriam papel importante no processo de se ultrapassar as fronteiras disciplinares impostas pela tradição alienante e suas contradições. Ainda que não pense a interdisciplinaridade como um rompimento definitivo das contradições entre os saberes e a realidade, o autor a considera um grande avanço. Para ele, seria no engajamento dos professores no trabalho com a interdisciplinaridade que ultrapassaríamos algumas dessas fronteiras, vislumbrando novos territórios entre os conhecimentos.

Quanto às possibilidades de trabalho e intervenção coletivos dos sujeitos da escola, Ferrazo (2007) destaca que tais relações de solidariedade e troca já são presentes nas práticas cotidianas concretas:

As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, são nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de

² ESPÍRITO SANTO. Diário Oficial [do Estado do] Espírito Santo. Vitória, 05 fev. 2010.

participar, ajudar e intervir. São nas práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias e utopias políticas (FERRAÇO, 2007, p. 91).

A fim de perceber as relações e diálogos entre o instituído, ou seja, as novas diretrizes curriculares que estabelecem o planejamento por área de conhecimento e o instituinte, as reuniões semanais entre professores da mesma área de conhecimento e pedagogos, este estudo tem investigado o que se tem alcançado, através do planejamento coletivo interdisciplinar, para romper com o isolamento das disciplinas e a fragmentação do currículo.

OBSTÁCULOS AO TRABALHO COM A INTERDISCIPLINARIDADE

Experimentamos, na atualidade, uma crise epistemológica do paradigma até hoje dominante (SANTOS, 2009). Essa emergência de um novo paradigma, que dê conta de explicar o desenvolvimento do conhecimento e seus desdobramentos traz consigo “o emprego, a indicação, a citação da palavra interdisciplinaridade em inúmeras produções científicas” (BOCHNIAK, 2009, p.131). Apesar dessa proliferação e repetição do termo, a questão da interdisciplinaridade ainda é tema polêmico e pouco estudado no Brasil, necessitando de pesquisas mais aprofundadas (FAZENDA, 2009). Pesquisadora do tema, Fazenda (1991) alerta-nos que a interdisciplinaridade pode gerar insegurança entre os educadores. A autora defende a transformação dessa insegurança em um exercício de reflexão e construção, através de responsabilidade, parceria e cumplicidade. Pensado desse modo, o planejamento coletivo interdisciplinar seria o espaço de permanente diálogo e construção entre os sujeitos inseridos no cotidiano escolar.

Weigert, Villani e Freitas (2005) apontam dois problemas centrais para a eficácia um trabalho coletivo interdisciplinar. O primeiro reside na lentidão de se trabalhar um projeto desse porte, pois os professores falam “línguas diferentes”. Tal abordagem exigiria integração entre as diferentes disciplinas e, para isso, far-se-ia necessário mais tempo para o diálogo. O segundo problema consiste na mudança de atitude pedagógica, pois um avanço interdisciplinar implicaria mais liberdade de atuação para os educandos. Ao invés de se priorizar o “aluno comportado”, estimular-se-ia o desenvolvimento do “aluno participante”. Ambos os obstáculos apresentados colocam como fatores decisivos para a superação do *status quo* o diálogo entre os sujeitos e uma revolução reflexiva no fazer pedagógico. Tristão (2001, apud TRAZZI, 2001, p. 4) identifica, ainda, outro desafio ao trabalho com a interdisciplinaridade: a descentralização do poder institucional. Para a autora, um trabalho interdisciplinar efetivo dar-se-ia em escolas mais autônomas, menos subordinadas a outras esferas de poder.

Para discutir mais amplamente a questão do planejamento por área de conhecimento, far-se-ão, nas próximas sessões, uma breve contextualização histórica do isolamento das disciplinas, além de um levantamento da literatura acerca do planejamento enquanto prática curricular cotidiana.

CONHECIMENTOS FRAGMENTADOS... ENSINO COMPARTIMENTALIZADO

Nas sociedades mais antigas, a existência de homens como Aristóteles, que dominavam diversos campos do saber, era possível e compreensível, uma vez que a produção

de um conhecimento era necessária para o progresso de outro. Como conta-nos Gallo (2002, p. 21), “os primeiros conhecimentos sobre o mundo construídos pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explica-lo”.

Dessarte, a história da evolução do conhecimento é também a história do surgimento de múltiplas especializações. Esse progresso em expansão traz muitos benefícios medicinais, tecnológicos e humanos. Entretanto, o domínio das diversas áreas do saber torna-se impraticável, pois quanto maior o acúmulo de conhecimentos “sobre uma determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade” (GALLO, 2002, p. 22).

Ainda que essa perspectiva reflita uma visão essencialista de conhecimento e de uma realidade supostamente acessível de forma objetiva, a noção de conhecimento compartimentalizado reclama grande atenção frente à realidade educacional. Ao discutirmos a construção do conhecimento e a sua fragmentação, não podemos deixar de mencionar o método cartesiano que influenciou a tradição ocidental desde o século XVII. Nesse método proposto por Descartes (1637), há duas etapas que merecem destaque: a análise e a síntese. Na primeira, através da decomposição de um determinado objeto em subdivisões cada vez menores, tais fragmentos tornar-se-iam mais simples para análise. Na reconstituição do objeto em questão, faríamos a síntese, partindo do simples para o complexo, através da articulação das partes em cadeias.

As influências desses agrupamentos ou cadeias são perceptíveis, por exemplo, nos modelos de trabalho instaurados pelo taylorismo e fordismo, no que concerne à ordem, à seriação e ao encadeamento linear. Seguindo os mesmos moldes, a escola ganhou currículos lineares (SILVA, 1999), e as disciplinas e os conteúdos – “cartesianamente” divididos e agrupados – tornaram-se conhecimentos fragmentados. Segundo Morin (2003, p. 15),

os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber [...] Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

É corrente a imagem das “gavetinhas”, quando pensamos em ensino compartimentalizado: os alunos parecem “guardar”, separadamente, os conteúdos ensinados e não-relacionados (GALLO, 2002). E, assim, nossas escolas são povoadas por mentes cheias de “gavetinhas”, que, muitas vezes, têm dificuldade em relacionar o conteúdo de uma “gaveta” com o da outra; que sentem despreparo frente aos desafios impostos pela vida, às vezes tão iminentes como o Enem.

OS PARADIGMAS CARTESIANO E RIZOMÁTICO

A linearidade cartesiana e suas influências na organização curricular têm relações estreitas com a imagem tradicionalmente adotada na compreensão da produção do conhecimento: a árvore. Pensa-se em um conhecimento X que é o tronco (a origem), em outro conhecimento Y como galho (originado em X), num Z como ramificação do galho Y, e assim por diante. Retomamos à idéia das especializações, mas agora tratando-as como um movimento que cresce linear e hierarquicamente.

Surge, na discussão epistemológica, a metáfora dos rizomas (DELEUZE e GUATTARI, 2000), contrapondo o modelo cartesiano e arbóreo. Os rizomas são caules de alguns vegetais, que são, geralmente, subterrâneos, formados por raízes emaranhadas. A fim de subverter a linearidade e a hierarquia da modernidade, o novo modelo filosófico/epistemológico considera a complexidade das relações “emaranhadas” entre os conhecimentos, sendo estes representados em linhas múltiplas de encontro e de fuga. Deleuze e Guattari (2000) listam algumas características dos rizomas, que são análogas aos princípios do modelo proposto: conexão e heterogeneidade; multiplicidade; ruptura a-significante; cartografia e decalcomania.

Ainda que este novo modelo filosófico ganhe cada vez mais prestígio nas produções literárias sobre educação, Machado (2005) ressalta as dificuldades que ainda temos de pensar o ensino fora da linearidade e da hierarquia cartesianas. É comum a determinação de uma dada ordem linear de conteúdos a ser apresentada, ao longo do ano letivo. Contudo, o autor argumenta que tais ordenações de conteúdos só se fazem necessárias em algumas situações.

Machado (2005) sugere o modelo rizomático de relações em redes e teias de significações em substituição do atual modelo curricular cartesiano. Sendo assim, a interdisciplinaridade poderia ser efetivamente trabalhada através da multiplicidade de relações que há entre o significado do conteúdo A com B, C, D, etc.

Uma revolução do ensino implicaria não apenas uma mudança metodológica, mas também uma mudança de paradigma epistemológico. Quanto à essa necessária “reforma do pensamento”, Morin (2003, p. 20) argumenta que

trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. [...] A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.

À primeira vista, tal sugestão poderia parecer um entrave (como reformar o pensamento se não transformamos as escolas?). Morin (2003), entretanto, demonstra que, em um determinado momento, faríamos o movimento espiral, no qual os educadores, a fim de uma renovação do sistema, educar-se-iam a si mesmos (a reforma do pensamento) para, então, dar início à reforma do ensino.

A INTERDISCIPLINARIDADE

Diferentes estudiosos têm considerado os termos “inter”, “poli” (“multi” ou “pluri”) e “transdisciplinar” polissêmicos e vagos (MORIN, 2002; TRAZZI, 2001). São vistos, por alguns autores, como etapas a serem atingidas em busca de um ensino inovador, em níveis de

gradação (FAZENDA, 1991). Para outros autores, entretanto, são concepções complementares e não antagônicas, não representando estágios (TRISTÃO, 2001 apud TRAZZI, 2001, p. 8). A fim de uma breve distinção entre eles, utiliza-se neste estudo as definições propostas por Edgar Morin (2002):

- a) Interdisciplinaridade: reunião de diferentes disciplinas ora para a afirmação de seus domínios e espaços, ora para a troca e a cooperação, a fim de tornar-se algo orgânico. Um exemplo dado por Morin (2002) é a reunião de diferentes nações na ONU, que podem disputar poderes ou ajudar-se mutuamente.
- b) Polidisciplinaridade: trata-se de um encontro de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto em comum. Seria o caso, por exemplo, do projeto de trabalhar-se a noção de “homem”. Tal noção permeia diferentes campos dos saberes, e cada disciplina – seja a biologia, a história ou a psicologia – a explicaria distintamente.
- c) Transdisciplinaridade: define-se, na maioria das vezes, por “esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto” (2002, p. 79).

Gallo (2002, p. 26) considera que a transdisciplinaridade seja – além da definição sugerida acima –, também a “integração global de várias ciências” e um estágio superior em relação à interdisciplinaridade. Mas ainda que Gallo (2002) e outros autores entendam que esses conceitos se posicionem numa espécie de contínuo de gradação – argumentando em favor da superioridade de um sobre o outro –, é quase unânime entre os autores, a idéia de que a interdisciplinaridade seja um avanço importante para rompermos com as fronteiras de isolamento entre os saberes. Dessa forma, Machado (2005) alerta-nos de que devemos ter o cuidado de não pensar a interdisciplinaridade pura e simplesmente como esforço de aglutinação e síntese da “unidade perdida”. Ela seria, então, um recurso para vislumbrar novos territórios, ultrapassando velhas fronteiras (Gallo, 2002).

Dessarte, a interdisciplinaridade tem ganhado destaque nas reformas educacionais nos últimos anos – nos PCN e, mais recentemente, no novo currículo proposto pela SEDU. As novas diretrizes curriculares capixabas sugerem que a interdisciplinaridade seja realizada através dos temas transversais, a saber: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural³.

Entretanto, alguns dos autores anteriormente citados, como Gallo (2002, p. 36), criticam o advento dos temas transversais por estes não “passar[em] de uma tentativa de colocar em prática a idéia de interdisciplinaridade, já que as disciplinas – ou áreas – são mantidas como estruturação básica do plano curricular da escola”. Tristão (2001, apud TRAZZI, 2001, p. 6), por sua vez, acredita que a interdisciplinaridade não tem sido trabalhada, pois, nos PCN, os conteúdos de uma disciplina não estabelecem uma interação com os de outra.

O trabalho pedagógico interdisciplinar exige que pensemos sobre a natureza da interdisciplinaridade e as mudanças que ela pode suscitar. Portanto, merecem atenção algumas características que lhe são peculiares. A primeira delas é o autopoicionamento de si na prática concreta (PEREIRA, 1995). A interdisciplinaridade, por ser uma ação de cunho interativo, requer que o sujeito tenha um comprometimento consigo mesmo e com o outro, através da parceria. Ocorre uma troca interativa e intencional nesse processo, a partir da abertura construída pelos sujeitos. Nesse sentido, Fazenda (1991) destaca os eixos da

³ Os temas transversais citados são os sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No documento curricular da SEDU encontramos temas semelhantes: as questões ambientais, as relações étnico-raciais, a cultura de paz, os direitos humanos, a sexualidade, a ética e a cidadania.

interdisciplinaridade: a intenção, a humildade, a totalidade e o respeito pelo outro. O trabalho interdisciplinar pressupõe, assim, posicionamentos e relações construídos entre os sujeitos envolvidos.

O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO PRÁTICA COTIDIANA TECIDO EM REDES

Segundo Azanha (1993), o termo “planejamento” é muito ambíguo. No seu sentido mais comum, ele significa a necessidade de um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e de um esforço para prever as possíveis alterações dessa situação. Sem esses elementos, o autor argumenta que, “nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação” (AZANHA, 1993, p.75). Sendo assim, qualquer indivíduo que disponha desses elementos pode ser um planejador. E se buscarmos o planejamento dentro de pressupostos científicos, dotado de metodologia aplicável em qualquer situação, descobriremos que não há tal “ciência do planejamento”, visto que não há métodos gerais e abstratos que possam enquadrar-se na complexidade de situações que o cotidiano nos oferece (AZANHA, 1993).

Ao reconhecer essa dinâmica no cotidiano escolar, o termo “planejamento” também passa a significar “processo”, aquilo que é construído no dia-a-dia, inacabado, fora das prescrições, do pré-concebido, das “receitas”.

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não ocorre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica. Os problemas, as reivindicações não têm hora nem lugar para se manifestarem. Assim, decide-se a cada dia, a cada hora (SOBRINHO, 1994, p. 3).

Planejar também significa tomada de decisão e permanente processo de reflexão dos sujeitos da escola (VASCONCELLOS, 1995). Enquanto processo de reflexão, o planejamento é a constante análise crítica que os educadores fazem de suas ações e intenções, no qual buscam ampliar a consciência em relação aos problemas do cotidiano, às suas origens, às circunstâncias nas quais aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos (FUSARI, 1997).

Termo ambíguo e que aponta para diversos significados, o planejamento, vivenciado no cotidiano, parece misturar-se a outros termos diferentes, às outras práticas pedagógicas. Ferrazo (2007) fala-nos da dificuldade cada vez mais freqüente de se identificar com nomes como “avaliação”, “currículo” ou “planejamento” o que acontece dentro das escolas. O autor argumenta que, se em cursos de formação e nas publicações esses termos remetem a fundamentações teóricas distintas, no cotidiano,

essas palavras perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação. Ou seja, quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder

“quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!* (FERRAÇO, 2007, p. 76).

Outro aspecto relevante, levantado por Padilha (2006), é que termos como “planejamento”, “plano” e “projeto” quase sempre são vistos como prática autoritária, o que gera resistência por parte dos profissionais da educação. Essa resistência não implica, no entanto, na não realização das atividades propostas, mas na (re)invenção delas. Os sujeitos do cotidiano não são passivos, obedientes e conformados; ao contrário, eles demonstram resistência, criatividade e subversão (CERTEAU, 1996).

Nessa (re)invenção das práticas curriculares, em meio às relações complexas entre os sujeitos, ocorre a auto-organização dos “saberes-fazer” (FERRAÇO, 2007). Sendo assim, podemos inferir que a prática pedagógica é auto-organizativa e coletiva. Nesse sentido, o significado mais relevante que o planejamento assume, quando vivenciado nas redes cotidianas, é o de prática pedagógica coletiva, auto-organizativa e, sobretudo, criativa.

PERGUNTAS-GUIA PARA SEREM PENSADAS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA E UMA METODOLOGIA QUE NARRE O COTIDIANO

A partir das considerações feitas nas seções anteriores, esta pesquisa em andamento tem, pois, como objetivo geral investigar se a implementação do novo currículo da SEDU tem favorecido o trabalho com a interdisciplinaridade, através do planejamento por área de conhecimento.

Desse modo, estamos investigando quais as concepções que os professores e pedagogos têm sobre interdisciplinaridade. Além disso, estamos realizando observações acerca de como eles têm realizado, em suas práticas cotidianas, o planejamento coletivo interdisciplinar.

Outros objetivos pretendidos por este estudo são identificar e analisar os projetos interdisciplinares que estão sendo propostos e implementados, além de observar as relações de diálogo entre os projetos interdisciplinares instituídos pela SEDU e os propostos/criados pelos sujeitos do cotidiano. Um último objetivo seria identificar as possíveis tensões que a comunidade escolar enfrenta em seu cotidiano para realizar práticas interdisciplinares.

A fim de responder às questões desse estudo, a investigação está sendo realizada através da opção metodológica da pesquisa qualitativa, por seu caráter de contextualização, que considera relevante as perspectivas das pessoas envolvidas na pesquisa (GODOY, 1995). Por considerar a multiplicidade de dimensões e a complexidade que o cotidiano oferece, este é um estudo de caso de natureza etnográfica.

Os sujeitos (protagonistas e autores) desta pesquisa são professores, das três áreas de conhecimento – a saber, “Linguagens e Códigos”, “Ciências da Natureza” e “Ciências

Humanas” –, e pedagogos⁴ de uma escola estadual de Ensino Médio, situada em um bairro periférico de Vitória.

Tratando-se de um estudo de caso, essa pesquisa utiliza, em diferentes momentos, os seguintes instrumentos para a produção de dados: questionário com perguntas abertas; entrevista não estruturada/padronizada; outros extratos que surgem ao longo do estudo, como fotos e/ou documentos de projetos propostos pela SEDU ou criados pelos sujeitos do cotidiano; e, em especial, o uso de narrativas. Durante esse processo de investigação, recorre-se também ao uso de diário de campo, no qual são registradas as falas dos sujeitos envolvidos, idéias, situações e acontecimentos, e análises dos dados produzidos.

O posicionamento metodológico deste trabalho se dá em meio aos debates em torno de um ensino menos fragmentado e linear. O estudo coloca-se, portanto, em meio às redes tecidas entre o discurso e a ação, a fim de pensar *com* elas, e não *sobre* elas. Uma metodologia deste tipo sugere que o pesquisador “habite o outro” ao invés de colocar-se “por cima” do objeto de estudo, “encobrindo-o”, “dominando-o” (FERRAÇO, 2003).

Fez-se, então, necessária uma metodologia que valorizasse as invenções e as práticas cotidianas dos sujeitos da escola, ao invés de discriminá-las ou dominá-las. Alves (2002) denuncia o modo como a produção de conhecimentos no cotidiano tem sido desprestigiada, durante os últimos séculos, o que implica na sua invisibilidade. A autora constata as conseqüências disso: não sabemos identificar, analisar ou compreender tais conhecimentos. Para apreendê-los e compreendê-los, Alves (2002) sugere um mergulho fora das lógicas da ciência moderna de separação entre o sujeito e o objeto de estudo.

Aceitando o convite de Alves (2002) de mergulhar “com todos os sentidos”, este estudo é, também, uma tentativa de trabalhar com as narrativas dos sujeitos do cotidiano. Segundo Ferraco (2007) essa metodologia de “narrar a vida e literaturizar a ciência”, proposta por Alves (2002), faz “valer as dimensões de *autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas* dos discursos dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p. 86). Dessa forma, contrariando a tradicional ciência moderna, buscamos pesquisar *com* o cotidiano, em um movimento de devolução da visibilidade de seus sujeitos e seus conhecimentos, legitimando-os como protagonistas e autores do estudo em questão.

TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES...

Por este ser um estudo em andamento, não podemos falar, ainda, em conclusões definitivas quanto aos dados produzidos durante as investigações realizadas até o momento. Quanto às conclusões parciais, tecidas até então, pudemos constatar tensões no cotidiano escolar quanto ao trabalho com a interdisciplinaridade no que tange, em especial, a falta de tempo para o diálogo entre os professores. Tais tensões e dificuldades com o trabalho e o planejamento coletivos interdisciplinares foram anunciadas em estudos anteriores (WEIGERT, VILLANI e FREITAS, 2005). O cronograma de estudos proposto pela SEDU propõe encontros semanais entre os profissionais de, aproximadamente, 5 horas. Entretanto, os pedagogos recebem, também da SEDU, diversos roteiros de estudo e projetos (“Projeto Leia Espírito Santo”, programação especial para celebrar o “Dia do Índio” etc.) para discutir com os

⁴ Para delinear a população a ser estudada, os sujeitos foram considerados, até o presente momento, apenas professores e pedagogos. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso e, portanto, tão preocupada com o processo quanto com o “produto final” (GODOY, op. cit.), mais aberta e flexível, não há perdas quando estendemos essa população a outros sujeitos participantes do currículo e contexto escolares.

professores durante o *espaçotempo* do planejamento coletivo. É relevante mencionar também que muitos profissionais lecionam em diferentes escolas e o momento de planejar coletivamente tende a tornar-se, muitas vezes, um momento individual para, por exemplo, corrigir avaliações.

Contudo, percebemos durante nossas investigações – em especial, nas entrevistas e narrativas dos professores – que há diversas formas de dialogar e pensar a interdisciplinaridade acontecendo fora do horário proposto pela SEDU. O trabalho coletivo interdisciplinar tem ocorrido durante os intervalos entre as aulas, em conversas informais entre os educadores; na solidariedade de intercâmbio/troca/empréstimos de materiais entre os colegas; nas pesquisas que os professores fazem entre si quanto aos conteúdos que estão ministrando em cada série/turma, etc. Retornando às reflexões de Certeau (1996), acreditamos que devemos prestar atenção e dar visibilidade neste estudo às táticas, estratégias e invenções que os sujeitos do cotidiano praticam no cotidiano da escola pública.

REFERÊNCIAS

- _____. Diário Oficial [do Estado do] Espírito Santo. Vitória, 05 fev. 2010.
- _____. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: _____. (Org.) Práticas interdisciplinares na escola. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Pesquisa com o cotidiano. Educação & sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p.73-95, jan./abr. 2007.
- _____. Articular os saberes. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). O sentido da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) Pesquisa no/do cotidiano das escolas. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AZANHA, M. P. J. Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio, 1993.
- BOCHNIAK, R. O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). Práticas interdisciplinares na escola. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.
- CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópoles: Vozes, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. Anos Iniciais. Currículo Básico Escola Estadual. Vitória, 2009.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUSARI, J. C. O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo: CENAFOR, 1997.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 3a edição.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

LUNARDI, G. M. A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas escolares da escola. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Coimbra, 2004.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, vol. 6, n. 2, p.98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e contextualização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005, p.41-53.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o planejamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico – como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, M. V. Educação estética e interdisciplinaridade: de como uma levou à outra. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). A Academia vai à Escola. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, T. T. da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBRINHO, J. Reflexões sobre os planos decenais municipais de educação. São Paulo: Editora Vozes, 1994.

TRAZZI, P. S. da S. Os PCNs e os enfoques interdisciplinar, transdisciplinar e transversal do conhecimento. Pró-discente, Vitória, v. 7, n. 2, p.51-58, ju/dez.2001.

TRISTÃO, M. Rede de relações: os sentidos da educação ambiental na formação de professores/as. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001. In: TRAZZI, P. S. da S. Os PCNs e os enfoques interdisciplinar, transdisciplinar e transversal do conhecimento. Pró-discente, Vitória, v. 7, n. 2, p.51-58, ju/dez.2001.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

WEIGERT, C.; VILLANI, A.; FREITAS, D. de. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. *Ciência & Educação*, Bauru, vol. 11, n. 1, p.145-164, abr. 2005.