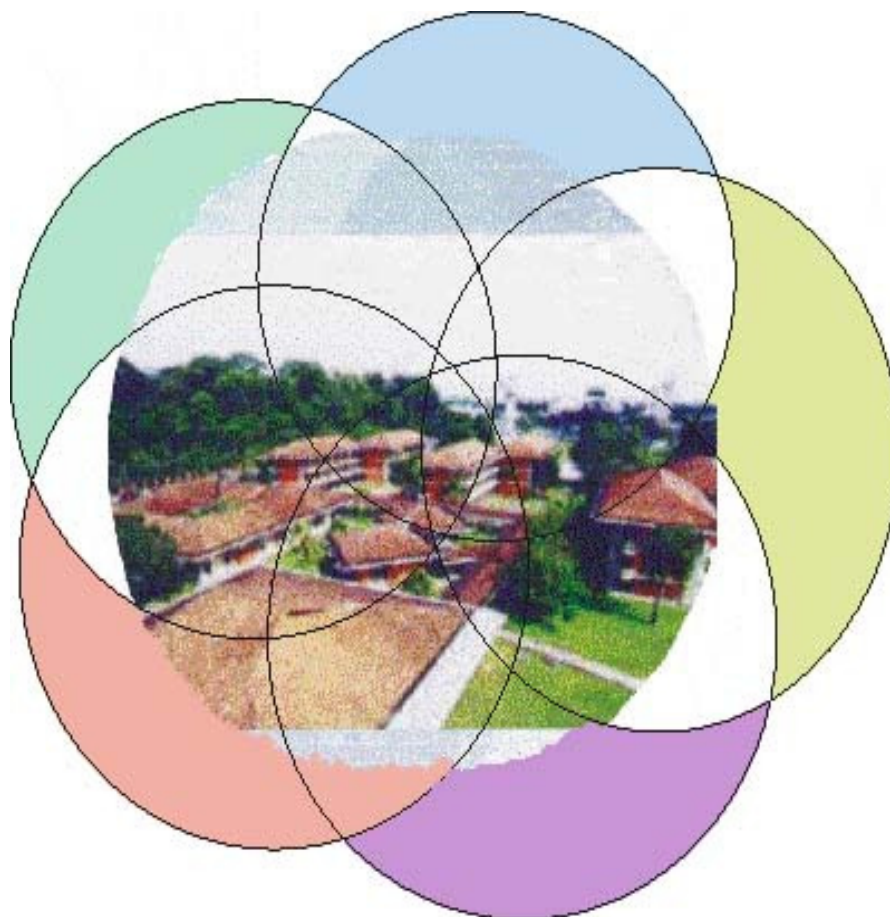


**MARIA JOSEVETT ALMEIDA MIRANDA**



**A Interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores da UEPA: mito ou realidade?**

**Belém/PA  
- 2007-**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Josevett Almeida Miranda**

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPA: mito ou  
realidade?**

**BELÉM - PARÁ - BRASIL  
- 2007 -**

**COPYRIGHT**

MIRANDA, M. J. A

**CAPA:** O frontispício da capa apresenta um conjunto de círculos que se interagem demonstrando uma imagem de totalidade onde tudo se relaciona, exigindo um “olhar” de interdisciplinaridade, contendo no seu centro a fachada do antigo Instituto Superior de Educação do Pará. Ilustrado por **SANTOS**, M.R.S.

**Revisão**

José dos Anjos Oliveira

Maria Josely Miranda Dias

Dados Internacionais de catalogação na publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

M672i Miranda, Maria Josevett Almeida

A interdisciplinaridade no curso de formação de Professores da UEPA: mito ou realidade?/ Maria Josevett Almeida Miranda; Orientadora: Denise de Souza Simões Rodrigues. Belém, 2007.

Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

1. Educação - Brasil. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento da educação. 3. Professores – Formação. I.Título.

CDD: 21 ed. 370.98115

---

Maria Josevett Almeida Miranda

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UEPA: mito ou realidade?**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Diploma de MESTRE EM EDUCAÇÃO na área de Concentração FORMAÇÃO DE PROFESSORES, para ser submetida à Banca Examinadora do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, sob a orientação da **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise de Souza Simões Rodrigues**, docente do quadro efetivo do CCSE/UEPA.

### **BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Denise de Souza Simões Rodrigues** – Orientador - Presidente

Dr<sup>a</sup>. em Sociologia pela UFCE/CE  
Prof<sup>a</sup> do Mestrado em Educação da UEPA.

---

**Prof<sup>a</sup>. Ilda Estela Amaral de Oliveira**

Dr<sup>a</sup>. em Filosofia e Ciências da Educação pela UNED (Espanha)  
Prof<sup>a</sup> do Mestrado em Educação da UFPA.

---

**Prof<sup>a</sup>. Josebel Akel Fares**

Dr<sup>a</sup>. em Comunicação e Semiótica pela PUC São Paulo  
Prof<sup>a</sup> do Mestrado em Educação da UEPA.

**DATA DA AVALIAÇÃO: 31/08/2007**

À minha mãe, **Benedita Miranda**, por seu  
exemplo por seu exemplo de amor

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CATALENDAS	Projeto Cultural da TV Cultura Pará
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CFP	Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
COPAD	Comissão Permanente de Avaliação Docente
DE	Dedicação Exclusiva
EB	Educação Básica
ESCOLA BOSQUE	Escola Municipal Ambiental Eidorfre Moreira
FAED	Faculdade de Educação da FEP
FECH	Disciplina Formas de Expressão e Comunicação Humana
FEP	Fundação Educacional do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPLAC	Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño
ISEP	Instituto Superior de Educação do Pará
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PD	Disciplina Prática Docente
PDES	Prática Docente e Estágio Supervisionado
PLANETÁRIO	Planetário do Pará – Sebastião Oliveira
PNEs	Portadores de Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político pedagógico
PROGRAD	Pro-Reitoria de Graduação
RAPPORT	Contato prévio com os sujeitos de pesquisa
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAD	Secretaria Executiva de Administração do Pará
SECTAM	Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
TIDE	Tempo Integral e Dedicção Exclusiva
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **LISTA DE FOTOGRAFIAS**

- Foto 01: Antigo Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, localizado na Av. Almirante Barroso, hoje transformado em Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS/UEPA
- Foto 02: Prédio da Faculdade de Educação da FEP, para onde o ISEP foi transferido, hoje CCSE/UEPA
- Foto 03: Prédio da antiga FEP, hoje Reitoria da UEPA – 2006
- Foto 04: Primeira turma do ISEP – 1990
- Foto 05: Orientações Acadêmicas – 1990
- Foto 06: Aulas Instrumentais – 1994
- Foto 07: Encontro Estadual de Formação de Professores
- Foto 08: Expô- Ambiental
- Foto 09: Expô-Ambiental



## LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela nº 01	Caracterização Identitária dos Alunos como sujeitos da informação
Gráfico 1	Por Sexo
Gráfico 2	Faixa Etária
Gráfico 3	Origem
Tabela nº 02	Condições socioeconômicas dos Alunos Pesquisados
Gráfico 4	Aluno Trabalhador
Gráfico 5	Renda Familiar (Em Salários)
Gráfico 6	Situação da Moradia
Gráfico 7	Escolarização dos Pais
Gráfico 8	Classe Social de Pertencimento
Tabela nº 03	Curso, em Nível Médio, que os Alunos Respondentes concluíram
Gráfico 9	Curso, em Nível Médio, que os Alunos Respondentes concluíram
Tabela Nº 04	Funções Exercidas pelos Alunos
Gráfico 10	Exerce Função Magistério
Gráfico 11	Tempo de Serviço
Tabela Nº 05	Perfil dos Professores segundo Nível de Qualificação, Tempo de Serviço e Vínculo Empregatício
Gráfico 12	Graduação Superior
Gráfico 13	Tempo de Serviço no Curso
Gráfico 14	Vínculo Empregatício
Tabela nº 06	Condições socioeconômicas dos Professores
Gráfico 15	Gênero
Gráfico 16	Renda Familiar (Sal. Mínimos)
Gráfico 17	Padrão Habitacional
Gráfico 18	Escolarização dos Pais
Gráfico 19	Classe de Pertencimento

## LISTA DE MATRIZES ANALÍTICAS

<b>Matriz Analítica Nº 01</b>	Justificativa e Conhecimento da Concepção de Interdisciplinaridade do PPP do CFP da UEPA, segundo alunos pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 02</b>	Concepção de Interdisciplinaridade vivenciada no CFP da UEPA, segundo alunos pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 03</b>	Principais práticas Interdisciplinares vivenciadas pelos alunos no CFP;
<b>Matriz Analítica Nº 04</b>	Relação Dialética da Concepção de Interdisciplinaridade do PPP com o que é vivenciado na prática pelos alunos do Curso;
<b>Matriz Analítica Nº 05</b>	Concepção de Interdisciplinaridade do PPP e das informações recebidas pelos professores sobre o PPP do Curso segundo docentes pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 06</b>	Concepção de Interdisciplinaridade vivenciada no Curso na visão dos Professores Entrevistados;
<b>Matriz Analítica Nº 07</b>	Principais Práticas Interdisciplinares Vivenciadas no Curso pelos Docentes;
<b>Matriz Analítica Nº 08</b>	Relações entre o Pensado e o Vivido no Curso de Formação de Professores na Perspectiva dos docentes entrevistados;
<b>Matriz Analítica Nº 09</b>	Principais Estratégias Metodológicas que viabilizam a Perspectiva Interdisciplinar no CFP, segundo docentes entrevistados;
<b>Matriz Analítica Nº 10</b>	Principais Dificuldades para se trabalhar a Interdisciplinaridade no CFP, segundo alunos pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 11</b>	Dificuldades de se trabalhar a Perspectiva Interdisciplinar no CFP, segundo docentes entrevistados;
<b>Matriz Analítica Nº 12</b>	Possibilidades da Perspectiva Interdisciplinar no CFP, segundo docentes entrevistados;
<b>Matriz Analítica Nº 13</b>	Sugestões para se viabilizar uma Proposta Interdisciplinar em Cursos de Licenciaturas, segundo alunos pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 14</b>	Sugestões Apresentadas pelos Docentes do CFP para viabilizar uma Proposta Interdisciplinar de Qualidade em Cursos de Licenciaturas;
<b>Matriz Analítica Nº 15</b>	Importância do Trabalho Pedagógico da Interdisciplinaridade no CFP na visão dos alunos pesquisados;
<b>Matriz Analítica Nº 16</b>	Informações Adicionais dos Docentes do CFP sobre a União dos Cursos de Pedagogia e Formação de professores.

*Não negamos as contribuições da filosofia do sujeito, contudo, seja na [concepção] idealista ou em outra acepção eclética que incorra em a-historicidade, não vemos substrato suficiente para a construção histórica da interdisciplinaridade. O fato é que a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a sua compreensão, que incorpora, em suas relações dialéticas, identificações, tensões, continuidades e rupturas entre o sujeito pensante e as condições objetivas de seu pensar (JANTSCH/BIANCHETTI, 1995: 11-12)*

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

- À Universidade do Estado do Pará e à Secretaria Executiva de Educação do Pará, por autorizarem minha participação no mestrado e por investirem na minha capacitação;
- À professora Denise Simões, minha orientadora, por me ajudar a construir este trabalho, apontando-me caminhos e propiciando-me ampla liberdade de escolha;
- À professora e amiga Lúcia Melo, pelas valiosas contribuições na revisão crítica deste trabalho;
- À minha família, pelo incentivo e apoio nos momentos certos e nas horas precisas;
- Ao Corpo Docente do Mestrado, por suas contribuições teóricas e práticas que propiciaram neste mestrado, o meu reconhecimento;
- Ao Prof<sup>o</sup> Pedro Sá, à Prof<sup>a</sup> Ilda Estela, e à Prof<sup>a</sup> Josebel, que deram grandes contribuições para minha formação;
- À Coordenadora do Mestrado Prof<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno, por sua dedicação à educação;
- Aos professores e alunos, sujeitos da informação e personagens centrais, atores históricos que me possibilitam pensar, construir e projetar algo novo para nossa educação;
- Aos meus auxiliares Luana, Maria do Carmo, Márcio e Anderson, por me ajudarem a obter os dados de pesquisa;
- Aos colegas do mestrado, pelas contribuições científicas em sala de aula;
- Às amigas Vilma Monteiro, Diana Ferreira, Elena Nascimento, Elvira Soares, Cláudia Hage, Cely Nunes, que estão sempre torcendo pelo meu sucesso;
- Ao Jucy, e à Josely, Roseli e Helena, pelo apoio logístico indispensável a este trabalho.

MIRANDA, Maria Josevett Almeida. **A Interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores da UEPA: mito ou realidade?** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém/Pará, 2007

## **RESUMO**

Esta dissertação de mestrado trata das relações entre o pensado e o vivido do processo de interdisciplinaridade como princípio teórico-prático do Curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este Curso, na sua trajetória de mais de quinze anos de existência, passou por várias reformulações em face das influências históricas, políticas e educacionais da sociedade paraense. Na atualidade, viveu o dilema de extinção no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, o que acarretou profunda instabilidade política e emocional na comunidade universitária da UEPA. Este estudo demonstra como se deu a prática Interdisciplinar no Curso sob a ótica dos professores, dos alunos e de ex-coordenadores em seu processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, acreditamos que este trabalho pode subsidiar a formulação de Projetos Políticos Pedagógicos aos Cursos de Formação de Professores de nível superior, objetivando superar os limites e as dificuldades impostas pelas contradições sociais da sociedade capitalista na educação superior brasileira.

**Palavras – chave: Interdisciplinaridade, Mito, Realidade.**

MIRANDA, Maria Josevett Almeida. **La Interdisciplinaridad en el Curso de Formación de Profesores de la UEPA: Mito o Realidad?** 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém/Pará, 2007

## **RESUMEN**

Esta disertación de máster trata de las relaciones entre el pensado y el vivido del proceso de interdisciplinaridad, como principio teórico-práctico del Curso de Formación de Profesores de la Universidade do Estado do Pará (UEPA). Este Curso en su trayectoria de más de quince años de existencia, pasó por varias reformulaciones, debido a las influencias históricas, políticas y educativas de la sociedad paraense. En la actualidad vivió el dilema de extinción del Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, lo que acarreó profunda inestabilidad política y emocional en la comunidad universitaria de la UEPA. Este estudio demostró como se dio la práctica interdisciplinar en el curso bajo la óptica de los profesores, de los alumnos, y de ex-coordinadores en su proceso enseñanza–aprendizaje. En este sentido, creemos que este trabajo puede subsidiar, la formulación de proyectos políticos pedagógicos a los cursos de formación de profesores de nivel superior, objetivando superar los límites y las dificultades impuestas por las contradicciones sociales de la sociedad capitalista en la educación superior brasileña.

**Palabras clave: Interdisciplinaridad, Mito, Realidad.**

MIRANDA, Maria Josevett Almeida. **THE INTERDISCIPLINARY IN THE TEACHER'S FORMATION COURSE OF UEPA: myth or reality?** 2007. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém/Pará, 2007

## **ABSTRACT**

This dissertation of mastership treat of relations the thought and the lived of procers of interdisciplinary, like principle theoryc – pratic of the teacher's formation course of the Universidade do Estado do Pará (UEPA). In your trajectory of more of fifteen years of existence, passed for many reformulations, due to historicals, politicals and educacionals influences of paraense society. Nomadays subsist the dilemma of extinction in the Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, that has caused intende instability political and emotional in the UEPA'S university community. This study demonstrated how happened the pratic of the interdisciplinary in the course under the optics of the teachers, students, and the technic – administrative corps in your process teaching – apprenticeship. In this way, me believe that this work, it will be able to subsidize, the formulation of the politicals pedagogycs projects for the teacher's formation courses of superior level, objectifying to surmount the limits and the difficultys imposts by socials contradictions of the capitalist society in the superior brazilian education.

**KEY WORDS: Interdisciplinary, Myth, Reality.**

## ***Apresentação***

O estudo apresentado nesta dissertação de mestrado expressa a nossa preocupação com o entendimento dado à problemática da interdisciplinaridade na educação superior. Esse entendimento já revela, de imediato, nossa recusa em aceitar os paradigmas funcionalista e fenomenológico que, em nome de uma visão de interdependência das partes, acabam por apresentar um empobrecimento significativo na análise dos processos pedagógicos da questão estudada. Por esse motivo, orientamo-nos por uma linha da Pedagogia Histórico-Crítica, que teve como fio condutor de análise a abordagem do Materialismo Histórico, o qual, junto com a lógica dialética, nos forneceu elementos essenciais para investigarmos essa problemática, a partir de suas contradições internas em relação às condições materiais de existência dos sujeitos concretos que fazem a realidade socioeducativa do Curso de Formação de Professores da UEPA.

Objetivamos contribuir para o aprofundamento do debate sobre a problemática investigada e esperamos que os seus potenciais leitores apresentem uma postura crítica diante de seus resultados e possam, ao mesmo tempo, aproveitar suas hipóteses implícitas e possíveis pistas teóricas, para fazer avançar o conhecimento na área das Ciências da Educação.

Belém (PA), 31 de agosto de 2007.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>I O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>22</b>
<b>II O DISCURSO TEÓRICO SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE</b>	<b>36</b>
<b>III CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE UNIVERSITÁRIA ESTUDADA: O Curso de Formação de Professores da UEPA</b>	<b>58</b>
<b>IV O PROCESSO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mito ou realidade?</b>	<b>80</b>
<b>CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES GERAIS</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

O Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental, do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, objetivava formar profissionais de nível superior para atuarem na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que fossem capazes de superar a visão dicotomizada do processo de conhecimento em todas as suas dimensões, por meio de uma perspectiva interdisciplinar de educação básica

O referido Curso foi implantado em 1990, como política de ação pedagógica governamental, após os resultados de pesquisas e avaliação realizadas pela Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA. Desde 1987 o sistema de ensino de 1º grau do Estado detectou o baixo nível de qualidade dessa modalidade de ensino, assinalando como pontos de estrangulamento do setor, entre outros problemas, a estrutura curricular ultrapassada dos Cursos de Magistério (Escolas Normais), que não refletiam as reais necessidades da sociedade, gerando como conseqüências a desarticulação entre teoria e prática, a dissociação entre ensino e pesquisa, a incompatibilidade entre educação geral e educação técnica e a dicotomia entre educação pedagógica e educação política.

Assim, o baixo nível de qualidade dos Cursos de Magistério, aliado à desmotivação dos professores, em virtude de seus baixos salários, e a precariedade de infra-estrutura física e técnica das escolas contribuíram diretamente para as altas taxas de evasão e repetência escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, o que, por sua vez, acarretava o baixo aproveitamento escolar e o fracasso escolar em geral.

Diante desta situação, o governo do Estado do Pará, na época, propôs-se a priorizar Cursos de nível superior para formar docentes interdisciplinares para educação básica, entendendo serem estes os principais responsáveis pelo insucesso da Escola Pública de Ensino Fundamental, uma vez que, formados em nível superior, iriam receber salários maiores como

licenciados plenos e, principalmente, seriam capacitados por uma educação libertadora. Tornar-se-iam educadores plenos, completos e interdisciplinares, capazes, portanto, de romper com os paradigmas da Pedagogia Tradicional (em que os professores não passam de meros transmissores de informações) para se transformarem em agentes ativos e partícipes das mudanças estruturais da sociedade. Desse modo, interviriam diretamente no processo de educação escolar, tendo em vista uma educação comprometida com a formação integral de seus alunos, principalmente no que diz respeito à sua formação científica, humana, política e crítica, ou seja, educadores para cidadania, em todas as dimensões da vida social.

No percurso de mais de quinze anos, o Curso passou por várias reformulações, em face das exigências de inúmeras circunstâncias históricas, pois, inicialmente, pertencia ao Instituto Superior de Educação - ISEP, órgão criado pela SEDUC/PA, e posteriormente vinculou-se à antiga Fundação Educacional do Estado do Pará (FEP). A transformação da FEP em Universidade do Estado do Pará – UEPA fez com que o Curso de Formação de Professores fosse abrigado no Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE.

Em 2000, o Curso sofreu pressões institucionais e foi ameaçado de extinção.<sup>1</sup> Este fato criou uma profunda polêmica entre os que apoiavam a continuidade do Curso e aqueles que achavam que ele deveria ser extinto. Os primeiros apontavam, entre outras razões, que a metodologia interdisciplinar do Curso provocara mudanças qualitativas no Sistema de Educação Básica do Estado, o que seria um aspecto fundamental para que o Curso continuasse. Os adeptos de encampação do Curso de Formação de Professores pelo Curso de Pedagogia consideravam que este Curso comprometia o campo de trabalho dos Licenciados em Pedagogia, além de que, diante de tantas mudanças que sofreu ao longo de sua trajetória histórica, sua perspectiva interdisciplinar não mais existia.

---

<sup>1</sup> O Decreto Nº 2.376/99 da Presidência da República, publicado no DOU em 06/12/99, garantiu a permanência do Curso de Formação de Professores. Mantido em decorrência de ato federal, sua continuidade foi assegurada através da oferta de vaga no Edital Público do Vestibular daquele ano.

No segundo semestre de 2006, a Pró-Reitoria de Graduação e a Direção do CCSE/UEPA, apoiadas pela Resolução CNE/Nº 01 de 15.05.2006<sup>2</sup>, resolveram, em Edital Público do Vestibular 2007, não mais oferecer o Curso à comunidade.

O Curso de Formação de Professores da UEPA, por ter como proposta uma inovação na formação de professores, nos motivou a pesquisá-lo e a realizar nesta dissertação de mestrado a avaliação entre o pensado e o vivido em termos de interdisciplinaridade como princípio teórico e estratégia de aplicabilidade prática, tanto sob a ótica da teorização de seu projeto político pedagógico, quanto sob a perspectiva de seus atores principais, ou seja, professores, alunos e ex-coordenadores.

O Curso de Mestrado, que exige como pré-requisito, para obtenção do grau de mestre, a elaboração de uma dissertação como produto de uma atividade de pesquisa científica, oportunizou-nos problematizar, como objeto de estudo, a existência ou não do processo de interdisciplinaridade no CFP, principalmente agora que o Curso foi extinto na UEPA, em face de o ensino de educação básica ter sido legalmente vinculado ao Curso de Pedagogia. Com a finalidade de se eliminar a duplicidade de atividades para fins idênticos, preferiu-se extinguir o mencionado Curso, mesmo porque o Curso de pedagogia já constituía uma denominação consagrada nacionalmente.

Assim, consideramos extremamente oportuno resgatar a memória processual da interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores, não só para analisarmos as experiências pedagógicas, enquanto docente do Curso, mas também para repensarmos as dificuldades e as possibilidades das práticas interdisciplinares implementadas. Tudo isso no intuito de extrairmos lições da história que nos propiciaram vivências pedagógicas qualitativamente mais avançadas que em outros Cursos de graduação superior.

Nesta pesquisa, analisamos criticamente as concepções, o sentido, as percepções, as atitudes e as práticas interdisciplinares dos atores sociais envolvidos no processo educativo do Curso de Formação de Professores da UEPA, e que responderam às seguintes questões que nortearam nosso objeto investigado:

---

<sup>2</sup> A Resolução Nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Essas Diretrizes provocaram modificações substantivas nos atuais Cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior, que é o caso do Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental.

- a) Qual a concepção de interdisciplinaridade do Projeto Político Pedagógico do Curso, tal como inicialmente foi teorizado por seus mentores intelectuais?
- b) Quais as relações dialéticas entre o pensado e o vivido sobre a concepção de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores?
- c) Quais as principais experiências interdisciplinares realizadas entre professores de disciplinas afins que fazem parte do corpo docente do Curso?
- d) Como os professores e alunos do Curso se apropriaram e materializaram, em suas práticas pedagógicas, a concepção Interdisciplinar do Curso de Formação de Professores?

A partir desses questionamentos, elaboramos os seguintes objetivos para direcionar nossos estudos:

- Identificar a concepção de interdisciplinaridade que sustenta o trabalho pedagógico desenvolvido no Curso de Formação de Professores da UEPA;
- Analisar dialeticamente as relações entre o pensado e o vivido em termos de interdisciplinaridade, como princípio teórico-prático do curso identificado;
- Identificar as experiências interdisciplinares realizadas entre os professores de disciplinas afins do referido Curso;
- Analisar a experiência interdisciplinar realizada entre os professores de disciplinas afins do Curso de Formação de Professores;
- Analisar criticamente quais os limites e possibilidades da perspectiva interdisciplinar do Curso de Formação de Professores da UEPA.

O resultado desta pesquisa cumpriu sua função mais nobre que foi o de colocar no centro de suas preocupações a educação de uma Universidade Pública, cuja grande maioria que nela ingressa é oriunda das camadas sociais mais pobres da população paraense. Também fornecerá subsídios para uma reorientação aos Projetos Políticos-Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas no CCSE/UEPA, tendo em vista superar seus limites e dificuldades impostas pelo

conjunto de contradições sociais, geradas no decorrer de seu processo histórico.

Este trabalho está estruturado em quatro (04) capítulos. Inicialmente ressaltamos a importância científica e sociopedagógica da interdisciplinaridade na educação superior. No primeiro capítulo, descrevemos como se processou o percurso metodológico da pesquisa, de modo a apontar seus alcances e limites teórico-metodológicos. No segundo capítulo, objetivamos construir o referencial norteador deste estudo, (re)visitando as discussões teóricas que vêm sendo travadas sobre a problemática no âmbito do discurso científico. A seguir, no terceiro capítulo, apresentamos a caracterização da realidade universitária estudada e alguns estudos já realizados sobre o Curso de Formação de Professores da UEPA, que nos servem de microcosmo da observação científica e laboratório desta pesquisa. No quarto capítulo, que constitui o núcleo gerador de conhecimentos novos propiciados pelo estudo que construímos e (re) construímos do enfoque interdisciplinar no Curso de Formação de Professores, analisamos, do ponto de vista dos sujeitos que fazem o cotidiano sociopedagógico, se a interdisciplinaridade, como processo de ação educativa idealizada em seu projeto político-pedagógico, é um mito ou uma realidade que se efetiva concretamente no Curso estudado.

Finalmente, tecemos algumas reflexões críticas sobre os resultados do estudo e como essas inferências podem subsidiar propostas criativas e inovadoras, tendo em vista superar a fragmentação do conhecimento científico no âmbito do ensino universitário.

## **I - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A pesquisa sobre o processo de Interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores: mito ou realidade? foi orientada por uma linha da Pedagogia Crítica, que se baseia pelo paradigma do Materialismo Histórico, porque consideramos este referencial o que melhor se compatibilizou com as condições epistemológicas e nos forneceu elementos metodológicos para analisar criticamente as concepções de interdisciplinaridade dos sujeitos do processo educativo do Curso mencionado, em relação às suas condições materiais de existência.

Como afirmou Marx (1978), não são as idéias que determinam as ações dos homens, mas, ao contrário, são as ações, ou seja, as condições materiais de existência dos homens em suas relações sociais concretas com outros homens que determinam a sua consciência.

Desse modo, fizemos a análise a partir do que fora pensado, ou seja, a(s) concepção(ões) sobre interdisciplinaridade e o que fora construído no processo pelos professores, alunos e ex-Coordenadores, do Curso de Formação de Professores com base na relação dialética de suas ações concretas no dia-a-dia do Curso, que por sua vez foram determinados pelas condições sociais de vida desses sujeitos sociais.

Convém ressaltar, entretanto, que a consciência humana não é aqui entendida como uma simples conseqüência passiva das condições econômicas dos atores sociais, na medida em que esta estabelece uma relação dialética e, portanto, não linear, podendo, dependendo das circunstâncias históricas, reagir

de forma a acelerar as forças sociais progressistas sobre a matéria que a determina.

Assim, ainda que a nossa consciência seja, em última instância, definida pela infra-estrutura econômica de produção de uma determinada sociedade historicamente contextualizada, o nível do pensado não é “apenas passividade”, pois o conhecimento que se eleva de uma consciência ingênua para uma consciência científica pode contribuir para libertar os homens, possibilitando-lhes uma ação política revolucionária sobre o mundo e, desse modo, agir sobre ele, fornecendo-lhes uma materialidade historicizada em processo de retroalimentação.

Segundo Melo (2004), o Positivismo explica a história pelos feitos dos grandes vultos, pela idéias dos super-heróis e até pela interferência da divina providência. O Materialismo Histórico, ao contrário, não nega que os homens tenham suas idéias religiosas, pedagógicas e/ou outras concepções de mundo, mas as explica pelas condições sócio-históricas de vida dos sujeitos em suas relações sociais com o mundo social, pela produção de sua vida material concreta em relação com os outros homens no interior de uma sociedade historicamente contextualizada. Não parte daquilo que as pessoas pensam de si, mas de suas práticas sociais concretas. Não no sentido de que suas idéias não sejam importantes, mas de que são derivadas de suas práticas cotidianas de vida em sociedade.

Sob esta perspectiva, analisamos as condições materiais concretas que determinaram a formulação teórica da concepção interdisciplinar que se faz constar no Projeto Político-Pedagógico inicial do Curso, bem como as práticas interdisciplinares que se materializaram durante a sua trajetória histórica, de modo a estabelecer uma análise comparativa com o que foi se transformando do ponto de vista teórico-prático, ao longo de seu processo de historicidade, para que assim, caminhando nos trilhos da história, fôssemos (re)significando o processo de interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores, em suas múltiplas e concretas determinações históricas.

O nosso referencial teórico central inspirou-se no Materialismo Histórico. Assim, os argumentos sentenciais obedeceram à forma lógica dialética de pensar, na medida em que partimos das contradições sociais



internas da problemática da interdisciplinaridade, concebida como uma realidade dinâmica e um processo complexo de totalização sócio-histórica, construída pelos sujeitos sociais em suas relações recíprocas e antagônicas com os outros sujeitos no cotidiano do Curso.<sup>3</sup>

Ainda que a dialética seja uma forma de pensar que inclui vários operadores lógicos, priorizamos em nosso estudo a lógica da contradição,<sup>4</sup> porque essa categoria nos possibilitou alcançar a síntese superadora da tese, ao passo que os demais operadores se limitaram apenas ao âmbito da luta entre a tese e a antítese, numa idéia de simples oposição que não se transforma estruturalmente.

Na perspectiva da Pedagogia Crítica Libertadora, como tal foi proposta seminalmente por Freire (1967), também incluímos uma visão de interdisciplinaridade como um processo de transformação, por considerá-lo indispensável em nossa análise de circunscrever os argumentos do discurso a uma lógica da contradição. Ponderamos que esta forma lógica de pensar não ficou limitada apenas a uma crítica reprodutivista da educação, mas a consideramos como um processo construído historicamente pelos sujeitos sociais que transformam a sociedade e, nesse processo, transformam a si próprios, (re)construindo sínteses novas, qualitativamente superiores às que lhes deram origem.

Dessa forma, a questão da interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores exigiu uma análise da realidade presente como retomada de produto e, ao mesmo tempo, de um processo histórico, que não se constituiu numa simples acumulação seqüencial de fatos acontecidos no tempo, mas no resultado de um longo processo de engendramento social cujos elementos dinâmicos são as contradições sociais internas do objeto investigado.

Os Métodos de Procedimento constituíram processos específicos a um determinado grupo de ciências que objetivaram captar determinadas dimensões da problemática estudada.

---

<sup>3</sup> Para um aprofundamento maior sobre essa abordagem teórica, ler **MARX, K. & ENGELS, F. A Ideologia Alemã**. São Paulo(SP): HUCITEC, 1986.

<sup>4</sup> **A lógica da contradição** constitui um dos operadores da dialética. Dentre seus vários processos operatórios este é próprio da dialética marxiana. Para maiores aprofundamentos do assunto, recomendamos a leitura da obra de **GURVITCH, G. Dialética e Sociologia**.. Lisboa: DOM QUIXOTE, 1982, p. 268-305.

Realizamos na nossa dissertação um estudo de caso no qual priorizamos os aspectos histórico, comparativo, sociológico e etnográfico do processo de interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores; analisamos em suas múltiplas dimensões sociais o objeto problematizado; verificamos as relações que se estabeleceram entre o pensado e o vivido da problemática da interdisciplinaridade; e estudamos as opiniões, as atitudes, as dificuldades, as práticas e as perspectivas interdisciplinares dos sujeitos sociais que fizeram o dia-a-dia do referido Curso; utilizamos também o Método histórico, procedimento específico do Materialismo Histórico, porque este compreende a história sob uma perspectiva nova, ou seja, em um sentido de totalidade historicizada que admite continuidade, descontinuidade, saltos, retrocessos e rupturas, sempre trabalhando em uma perspectiva de processo em totalização decorrente das múltiplas contradições econômicas políticas e socioculturais.

Neste sentido, partimos de uma realidade concreta, historicamente determinada em sua realidade atual, como no caso do Curso de Formação de Professores da UEPA, e depois retomamos as suas origens (desde 1990). A partir daí, recuperamos a sua história e analisamos as transformações que o processo de interdisciplinaridade sofreu ao longo de sua trajetória até a sua situação presente, agora enriquecida em suas múltiplas e concretas determinações históricas, o que nos permitiu transcender a realidade imediata da simples aparência, e conhecer o enfoque interdisciplinar do Curso como um processo histórico, que foi construído e reconstruído socialmente pelas mediações dos sujeitos da educação (alunos e professores do Curso) desde suas contradições sociais internas.

Em seguida usamos também o Método de Procedimento Comparativo para confrontar e analisar fatos sociais análogos que se processaram em diferentes épocas e contextos sociais diversos no interior de um mesmo fato, com suas correlações e/ou variações em determinadas dimensões sociais relevantes.

Priorizamos neste estudo a análise comparativa entre o pensado e o vivido, ou seja, entre o que foi teoricamente planejado em termos de interdisciplinaridade no Projeto Político-Pedagógico do Curso e o que na realidade foi vivenciado por professores e alunos por meio de suas práticas

interdisciplinares concretas. Comparamos as diferentes visões de professores e alunos sobre a problemática da interdisciplinaridade nos diversos momentos históricos do referido Curso.

Da mesma forma adotamos o Método de Procedimento Sociológico, que, embora tradicionalmente tenha sido concebido por Durkheim (1971) sob uma perspectiva funcionalista, utilizamo-nos dele para observarmos os sujeitos da informação de nossa pesquisa, os fatos sociais através de suas raízes sociais, na medida em que entendemos a interdisciplinaridade como um processo social que envolve uma relação entre professores, alunos, coordenadores.

Convém ressaltar que analisamos a problemática sob as bases de uma Sociologia Crítica, isto é, como um processo de reciprocidade, tensões, ambigüidades, identificações de interesses, mas também de contradições, construídas, mediadas, transformadas e reconstruídas socialmente pelos principais protagonistas históricos do Curso.

Aplicamos também o Método de Procedimento Etnográfico, porque neste trabalho houve necessidade de interpretarmos as manifestações culturais, como no caso dos costumes, tradições, regras e ritos das práticas interdisciplinares construídas pelos sujeitos da ação educativa do Curso de Formação de Professores.

Utilizamos esse procedimento para descrever, de forma densa e profunda, segundo Geertz (1978)<sup>5</sup>, os significados culturais que os docentes, alunos e técnicos-administrativos do Curso de Formação de Professores da UEPA atribuíram à questão da Interdisciplinaridade neste Curso.

Esta dissertação caracterizou-se como uma pesquisa essencialmente qualitativa, porque estudou uma realidade universitária historicamente contextualizada, que, no caso, foi o Curso de Formação de Professores da UEPA no período de 1990/2006, como fonte direta dos dados. Além disso, o nosso lócus de investigação foi nosso ambiente institucional de trabalho, no qual desenvolvemos nossas atividades docentes há mais de quinze anos em contato com alunos e professores.

---

<sup>5</sup> Para maiores aprofundamentos sobre a Análise Descritiva Densa, recomendamos a consulta da obra *A Interpretação das Culturas*, de autoria de Clifford Geertz: ZAHAR, 1978.

Como a questão que estudamos foi a interdisciplinaridade, descrevemos o maior número de ações interdisciplinares praticadas por alunos e professores, muitas das quais compartilhamos diretamente no dia-a-dia do Curso.

Nosso interesse foi verificar como a interdisciplinaridade se manifesta nas práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e professores do Curso, por isso damos ênfase aos procedimentos que se processaram nas interações “professor-aluno” do cotidiano universitário do Curso mencionado. Portanto, nossa intenção foi apreender o significado da interdisciplinaridade na perspectiva desses sujeitos da educação que fizeram o próprio curso existir e se materializar.

Outro tipo de investigação que fizemos foi a Pesquisa Participante, por ser um processo no qual a comunidade participa do ato de conhecimento de sua própria realidade, e toma consciência de seus próprios problemas e das alternativas mais adequadas para solucioná-los. Neste caso, fomos favorecidas pela nossa condição de professora do Curso desde sua criação, implantação e execução. Como atores privilegiados fomos instados a participar de sua extinção na dupla condição de mestranda-pesquisadora e professora engajada nos debates em que se discutiram os novos caminhos de sua encampação pelo Curso de Pedagogia. Por estarmos na condição de pesquisadores, participamos também desse universo, situação que facilitou analisarmos “por dentro” a problemática da interdisciplinaridade, já que também somos membro do grupo pesquisado.

Na primeira fase do processo, investigamos, principalmente na pesquisa bibliográfica, os autores clássicos e contemporâneos que se preocuparam com a problemática da interdisciplinaridade no processo educativo. Revisitamos sobretudo autores como Hilton Japiassu (1976), Ivani Fazenda (1994), Gaudêncio Frigotto (1999) e Roberto Follari (1999), que discutiram criticamente a questão da interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito, na tentativa de estabelecer um diálogo crítico com os autores que não se orientam por uma linha teórica da Ciência Crítica. Neste diálogo, remetemos os leitores às razões que nos motivaram a optar pelo referencial teórico do materialismo histórico como paradigma central norteador dos procedimentos metodológicos que utilizamos neste estudo.

Na segunda fase, realizamos uma pesquisa documental nos arquivos da Coordenação do Curso de Formação de Professores da UEPA, na qual buscamos referenciais que foram analisados, tais como:

- As dissertações de Mestrado dos docentes que problematizaram o referido Curso como objeto de estudo;
- O Projeto Político-Pedagógico do Curso;
- Os pareceres técnicos dos Consultores;
- Os documentos sobre o reconhecimento legal do Curso;
- Os Relatórios Anuais do Curso no período de 1990/2005;
- Os Cadernos “Caminho da Educação” volumes 1 e 2 ;
- E outros documentos relevantes para este estudo.

Na terceira fase, realizamos uma pesquisa de campo, com a finalidade de fornecer uma maior concretude ao estudo e, ao mesmo tempo, capturar o momento atual da realidade estudada. Nesta etapa, destacamos as informações de base qualitativa, levantadas junto a professores/ex-coordenadores, professores e alunos, que fizeram parte do Curso de Formação de Professores.

Como o ambiente socioeducacional que estudamos é o Curso de Formação de Professores da UEPA, principal fonte direta das informações, as relações com os pesquisados foram facilitadas, já que estabelecemos este contato direto e prolongado no cotidiano do Curso.

Desse modo, acreditamos que nosso envolvimento direto com o Curso, desde a sua implantação até sua extinção, foi de fundamental importância para que possamos melhor compreender a problemática investigada na perspectiva dos sujeitos pesquisados.

Por último, resta dizer que este estudo também se caracterizou como uma pesquisa qualitativa descritiva densa porque, além das informações bibliográficas e documentais, realizamos um “mergulho” profundo na realidade socioeducacional estudada, para descrever de uma forma crítica as concepções, as práticas e as vivências interdisciplinares dos sujeitos da informação no Curso de Formação de Professores da UEPA.

Como técnica de pesquisa de campo, valem-nos da observação-participante por termos sido uma das professoras-fundadoras do Curso, *lócus*

da pesquisa, e porque tivemos uma vivência desde sua implantação até sua extinção. Aplicamos a Técnica do questionário a uma amostra representativa do universo dos alunos, por meio da qual detectamos informações sobre suas concepções, entendimentos e práticas interdisciplinares no cotidiano de suas relações sociais universitárias.

Ao conjunto de professores e ex-coordenadores empregamos a técnica da Entrevista semi-estruturada, que nos propiciou uma interlocução mais flexível com os atores sociais envolvidos, e possibilitou-nos ter um roteiro norteador que nos orientou para obtermos as informações de relevância à problemática pesquisada, além de ter permitido um espaço para que os entrevistados pudessem complementar suas informações, permitindo-lhes agregar informações novas, porém importantes, que são de conhecimento dos entrevistados. A princípio programamos aplicar a técnica da Entrevista Não-estruturada, junto aos mentores intelectuais, que participaram diretamente do processo de implantação do Curso no ex-Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, porém, optamos por recorrer aos documentos escritos deixados por esses sujeitos, o que facilitou uma profunda retrospectiva histórica sobre a trajetória do Curso.

Os sujeitos das informações foram compostos da equipe técnica e dos consultores, que não entraram no cômputo do universo para efeito de amostragem, como já justificamos acima; pela totalidade dos ex-coordenadores do Curso; por uma amostra de 30% dos alunos do 7º e 8º semestres e 30% de professores que ministraram aulas no Curso de Formação de Professores na UEPA distribuídos de acordo com os quadros especificados a seguir:

#### 1º QUADRO ATUAL (CAPITAL)

<b>CATEGORIAS</b>	<b>MANHÃ</b>	<b>TARDE</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30%</b>
Alunos (7º e 8º semestres)	58	62	120	<b>36</b>
Professores	39	42	81	<b>24</b>
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>104</b>	<b>201</b>	<b>60</b>

Fonte: Sec. da Coord. Do Curso de Formação de Professores/CCSE/UEPA: 2006

## 2º QUADRO DOS EX-COORDENADORES

ANO	Nº DE EX-COORD.
1990	01
1991	01
1992	01
1993	01
1994	01
1995	01
1996/97	01
1998/00	01
2000/02	01
2002/03	01
2004/05 ...	01
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Sec. da Coord. do CFP da UEPA/2005

Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, analisamos variáveis sociais complexas, citadas anteriormente, e aplicamos uma amostragem não – probabilística, razão pela qual arbitramos um percentual de 30% no universo dos alunos dos dois últimos semestres (7º e 8º semestres) matriculados em 2006; e o mesmo percentual no universo de professores, dando-se preferência aos mais antigos.

Quanto ao universo dos coordenadores, estamos diante de um conjunto reduzido, ou seja, igual ou menor que vinte elementos. Neste estudo, trabalhamos com a amostra por acessibilidade cuja recomendação é respeitar a vontade de cada um em querer ser entrevistado, mas o seu total corresponde ao universo integral.

Assim, tivemos:

a) Amostra dos Alunos:

U = 120 alunos

a = 30 % do U

a = 30% de 120

a = 36 (Sendo 17 de manhã e 19 de tarde, a fim de preservar o princípio da proporcionalidade).

De posse das relações dos alunos, fizemos o sorteio dos 36 que foram pesquisados, dando a todos a possibilidade de serem selecionados.

b) Amostra dos Professores:

U = 81 Professores

a = 30% do U

a = 30% de 81

a = 24

OBS: Entrevistamos 11(onze) professores da manhã e 13 (treze) da tarde, preservando o princípio da proporcionalidade do universo considerado;

Com base na relação dos Professores, demos preferência aos professores que possuíam dez ou mais anos no Curso, porém tivemos de entrevistar 7 (sete) que estiveram abaixo desse critério, em face da acessibilidade à entrevista.

c) Amostra dos Ex-Coordenadores:

U = 20

U = a

Se U = 20

Logo: a = 20

Neste estudo, damos uma atenção especial às questões éticas. Pois, foi de fundamental importância deixar claro nesta dissertação que a execução dessa investigação é de inteira responsabilidade da pesquisadora, eximindo-se integralmente os sujeitos da informação, assim como a Coordenação do Curso, a direção do CCSE e a própria UEPA (Universidade do Estado do Pará) de qualquer equívoco ou falha que possa ocorrer no plano metodológico e/ou operativo desta pesquisa. Os riscos sobre os resultados e conclusões obtidas neste estudo são assumidos, também inteiramente, por nós.

Esta dissertação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da UEPA e, só depois de aprovada foi iniciado o nosso trabalho de campo. Após os sujeitos da informação consentirem participar da Pesquisa, realizamos as entrevistas semi-estruturadas e a aplicação dos instrumentos de pesquisa de acordo com suas conveniências quanto ao local, hora e dia da pesquisa bem como solicitamos suas autorizações para gravar o conteúdo das entrevistas durante o “rapport”. Os pesquisados não foram identificados por seus nomes oficiais, e suas informações serão mantidas em inteiro sigilo, considerando que seus depoimentos só têm sentido como parte do conjunto global das informações.



Os sujeitos direta e/ou indiretamente envolvidos no processo de pesquisa e as demais pessoas interessadas neste estudo poderão ter acesso aos documentos conclusivos, que serão encaminhados à Coordenação do Curso de Mestrado em Educação e à Biblioteca Central da UEPA.

Responsabilizamo-nos pelos dispêndios financeiros necessários à execução desta pesquisa e não fazemos qualquer objeção quanto à publicação de seus resultados por parte da UEPA.

Na pesquisa de campo fizemos o levantamento das informações sobre o processo de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores, junto aos alunos matriculados nos dois últimos semestres do Curso, e utilizamos uma amostra não-probabilística por tipicidade, considerando que os universitários do 7º e 8º semestres foram aqueles, em relação aos demais, que tiveram maiores experiências sobre as práticas pedagógicas realizadas no Curso.

Para a coleta das informações junto a esses estudantes, aplicamos a técnica do questionário a uma amostra de 36 alunos. Ao corpo docente, aplicamos a técnica da Entrevista Semi-estruturada a uma amostra de 24 professores, priorizando os docentes mais antigos no Curso. Por fim, a técnica da Entrevista semi-estruturada foi aplicada aos ex-coordenadores do Curso, devidamente identificados como atores sociais que fizeram parte da trajetória do Curso, desde a sua implantação.

Antes da pesquisa de campo, construímos, junto com nossos pares, os roteiros das Entrevistas semi-estruturadas, bem como o conjunto das questões da técnica do Questionário, tomando por base os objetivos propostos e as questões norteadoras formuladas nesta dissertação de mestrado.

Antes do trabalho de campo, realizamos o pré-teste da técnica do questionário em um conjunto de 5% do total do universo dos alunos, ou seja, em cinco (5) estudantes dos últimos dois semestres do Curso, mas que não foram selecionados no sorteio da amostra real que fez parte da pesquisa de campo deste estudo. Objetivamos detectar possíveis falhas na sua elaboração, no que concerne à complexidade da linguagem utilizada: ambigüidade das questões, inutilidade, falta de inteligibilidade e inconsistência das perguntas, bem como a existência de questões não éticas que causam dificuldades ao respondente, até a sua magnitude quando inclui um “rol” muito extenso de

questitos. Verificadas as falhas, realizamos sua reformulação, tendo em vista, alcançar um elevado nível de fidedignidade, na medida em que qualquer pessoa que o aplique possa obter os mesmos resultados, bem como revesti-lo de operacionalidade e validade, no sentido de que possa efetivamente ser aplicado com resultados necessários ao estudo.

Com relação à aplicação da técnica de Entrevista, antes de sua realização, estabelecemos um contato prévio (“Rapport”) com os sujeitos da pesquisa. Nesta ocasião, explicamos os objetivos e a importância da pesquisa, procurando mostrar também o quanto é imprescindível a colaboração dos entrevistados à realização da pesquisa. Neste contato inicial, estabelecemos, de acordo com as conveniências dos futuros pesquisados, o dia, a hora e o local da entrevista, aproveitando ainda a oportunidade para pedir autorização aos entrevistados para gravar na íntegra os seus depoimentos.

Esclarecemos que o Roteiro da Entrevista dos Professores é idêntico aos que aplicamos aos ex-Coordenadores, porque estes foram, ao mesmo tempo, professores do Curso.

Destacamos que, durante o trabalho de campo, utilizamos a técnica do Diário de Itinerância, no qual registramos as impressões, observações, idéias, ambiência social, opiniões, reflexões críticas e demais anotações relevantes ao estudo, tanto pelo pesquisador como pelo coletivo dos sujeitos pesquisados, para que, no final da pesquisa, todos os participantes (pesquisador/pesquisados) possam discutir abertamente sobre essas questões, visando esclarecer seus pontos de vista e enriquecer as informações sobre a problemática investigada no interior do Curso observado. Após levantados os dados e as informações necessárias, procedemos a seu tratamento e sistematização.

Na revisão da literatura bibliográfica, sistematizamos, por meio da técnica do Fichamento analítico, as teorias científicas sobre o processo de interdisciplinaridade, de autores que discutem criticamente esta problemática em seus estudos. Os dados documentais foram organizados em tabelas e em matrizes analíticas, o que facilitou sua análise crítico-interpretativa.

As informações e os dados obtidos por meio da pesquisa de campo foram sistematizados em quadros-síntese e em matrizes analíticas, que funcionam como verdadeiros “espelhos” da posição dos pesquisados sobre o

objeto investigado. As “falas” serão sistematizadas na íntegra, sem nenhuma alteração por parte da pesquisadora.

Depois de sistematizados os dados e as informações levantadas, procedemos a sua análise e interpretação, orientando-nos por uma abordagem crítica, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica do referencial tomado como paradigma deste estudo.

Assim, as informações teóricas reunidas pela revisão da literatura foram submetidas a uma análise crítico-interpretativa, objetivando verificar os autores que se orientam por uma linha histórico-crítica, com a finalidade de se apropriar desse conhecimento, tendo em vista estabelecer uma relação dialética com os resultados obtidos na pesquisa de campo.

As informações de arquivos foram submetidas a uma análise documental, visando identificar aquelas relacionadas às questões norteadoras de nosso estudo, o que foi vantajoso, porque, além de persistirem no tempo, puderam várias vezes ser consultados e, em diferentes momentos da pesquisa, inclusive, servir de anexo comprobatório que deram maior consistência interna aos resultados obtidos.

Assim, por meio da técnica da análise documental, extraímos trechos elucidativos dos documentos que serviram para fundamentar os argumentos do discurso analítico, recuperamos a historicidade da trajetória pretérita do Curso e, ainda, complementamos as informações adquiridas em outras fontes.

Quanto aos dados obtidos pela pesquisa de campo, além da análise descritiva densa, realizamos a análise do discurso, objetivando interpretar as ideologias subjacentes aos discursos dos entrevistados, tendo em vista compreender os significados e os sentidos implícitos nas “falas” dos sujeitos pesquisados. O interesse é ressaltar o que está por trás das palavras, de forma a captar a voz silenciada das motivações, valores, interesses e posições político-ideológicas sobre a problemática da interdisciplinaridade implícita nos discursos dos entrevistados.

As informações comentadas e registradas no Diário de Itinerância foram submetidas a uma avaliação crítica a partir do ponto de vista dos participantes da pesquisa, identificando as tendências mais relevantes, para, em um segundo momento, estabelecermos as conexões mais íntimas com o referencial teórico que orienta o processo de análise deste estudo.

Na etapa de análise e interpretação das informações, procuramos não nos limitarmos apenas ao conteúdo explícito, mas apresentarmos uma análise crítica do material pesquisado, na tentativa de desvelar as mensagens subjacentes, as dimensões ambivalentes, as tensões, as contradições e as atitudes silenciadas. O importante foi ultrapassarmos o concreto factual e, num esforço de abstração, inferimos conclusões gerais críticas, extraindo proposições novas, nascidas da perspectiva dos sujeitos pesquisados.

A realização de uma pesquisa de natureza científica sempre é cercada por um conjunto de contradições inerentes ao próprio processo de construção do conhecimento da ciência. Essas contradições internas à construção do conhecimento são produtos e, ao mesmo tempo, processos históricos das práticas concretas dos sujeitos sociais envolvidos no ato de produção do conhecer. Produtos, uma vez que se tais contradições existem é porque elas refletem as contradições sociais que há no mundo real desses sujeitos cognoscentes. Na relação social o ato de conhecer sempre comporta um conjunto de tensões entre pesquisadores e pesquisados, seja pela dificuldade de entendimento de um e/ou dos dois pólos envolvidos na pesquisa sobre as questões propostas, cujas dúvidas deverão ser dirimidas na própria relação desses sujeitos durante a pesquisa; seja pela falta de disponibilidade de tempo e demais condições materiais e intelectuais que envolvem a investigação científica em suas várias dimensões sociais.

Ainda que resultantes das contradições sociais do mundo material de seus construtores, as dificuldades teórico-metodológicas que enfrentamos neste estudo devem também ser encaradas como processos históricos, uma vez que limitam de certa forma o seu nível de generalização para além das fronteiras da região de pesquisa e, ao mesmo tempo, propiciam-nos vivenciar uma rica experiência na área da pesquisa que, sem dúvida, contribuirá imensamente para o nosso aprendizado sobre o objeto problematizado.

Assim, ao analisarmos criticamente as dificuldades enfrentadas durante a realização deste estudo, podemos englobá-las como de ordem institucional, bibliográfica e financeira.

Em primeiro lugar, tivemos que enfrentar a falta de disponibilidade de tempo integral para realizarmos este trabalho científico, considerando que fomos liberadas apenas parcialmente para cursar o mestrado. Contudo, se a liberação parcial constitui-se em um problema que de certa forma limitou nossa

dedicação exclusivamente à pesquisa, a exigência para que não nos afastássemos integralmente da sala de aula contribuiu para a não-interrupção do contato com os alunos e colegas professores do Curso, o que facilitou profundamente o estabelecimento de uma relação empática entre nós todos durante o processo de pesquisa, já que o elo de membro participante não foi desfeito.

A falta de disponibilidade de tempo também se constituiu num sério problema por parte dos professores que fizeram parte da amostra pesquisada. Como na UEPA não há ainda, na prática, o regime de Dedicção exclusiva (DE), muitos professores, para suprir suas necessidades sociais pecuniárias, precisam lecionar e/ou trabalhar em outras instituições, exigindo uma corrida diária para complementar sua renda mensal. Esta situação dos docentes universitários sem DE e mal remunerados repercutiu desfavoravelmente em nossa atividade de pesquisa, elevando o tempo do trabalho de campo, projetado inicialmente em três meses para seis meses de duração. Por outro lado, mais uma vez registramos o ponto positivo deste problema: tivemos um período mais amplo para o levantamento das informações, aumentaram as condições objetivas de propiciar a elaboração de instrumentos mais reflexivos e adequados ao nível de compreensão dos sujeitos pesquisados e pudemos aplicar técnicas mais dinâmicas e contextualizadas, de acordo com as reais necessidades do estudo.

No caso dos discentes pesquisados, alunos dos dois últimos semestres do Curso, envolvidos com o estágio supervisionado da prática docente, a pesquisa nos oportunizou-nos observar também o desenvolvimento das equipes de Prática Docente (PD) no próprio processo de suas atividades pedagógicas, propiciando-nos vivenciar um momento educativo privilegiado sobre as experiências no Curso, o que dificilmente a observação não-participante permitiria. É fora de dúvida que um tempo muito mais amplo na pesquisa de campo possibilitou-nos este engajamento pedagógico.

Outro fator de grande limitação foi a falta de uma biblioteca setorial disponível para atender ao Curso de Mestrado que contivesse a literatura sobre o assunto, a fim de que pudéssemos dispor das obras clássicas e contemporâneas necessárias para a elaboração do referencial teórico desta dissertação. Em virtude desta dificuldade, tivemos que recorrer à biblioteca da

UFPA, à Internet, assim como adquirirmos diversas obras de referência nas livrarias locais e/ou em outros centros distribuidores..

Grande parte das dificuldades enfrentadas durante a elaboração desta dissertação foi gerada pelas condições sociais de seus sujeitos construtores. De qualquer forma, como disse Marx (1978), todo reconhecimento de problemas coloca ao mesmo tempo a sua solução, portanto, o conjunto de limitações enfrentadas neste estudo pode e deve também ser encarado como possibilidades que se materializam a partir de suas próprias dificuldades.

## **II – O DISCURSO TEÓRICO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE**

O enfoque interdisciplinar surgiu nos anos setenta, como uma reação do próprio capitalismo, diante dos sinais de esgotamento de seu modelo fordista/taylorista e sua necessidade de recompor-se de suas sucessivas crises cíclicas. Diante deste contexto sócio-histórico, colocado pela nova sociedade emergente, setores empresariais organizados perceberam a urgente necessidade de relegitimação política e científica do capitalismo vigente, que precisava se reestruturar sob bases tecnológicas e cientificamente mais avançadas.

Assim, diante de inúmeros problemas sociais decorrentes do incessante aumento das forças produtivas, como no caso dos limites de crescimento econômico impostos pela destruição ambiental, novos paradigmas foram gestados pela necessidade histórica de se colocar o conhecimento científico a serviço da aplicação em novos campos para facilitar o avanço do Capitalismo Pós-Industrial. Na esteira desses paradigmas, a interdisciplinaridade, o multiculturalismo, a transdisciplinaridade, o ecocentrismo e o desenvolvimento auto-sustentável são processos considerados indispensáveis à construção de uma consciência desalienada da realidade social.

Como as condições sociais da Sociedade Capitalista, apesar das modificações do modelo fordista-taylorista, até então dominante, não se

transformaram em sua essência, mas engendraram novas formas de alienação social, como no caso da alienação científica e tecnológica, em que a maioria ainda permanece à margem dos benefícios da “Sociedade do Conhecimento”, o reestudo da interdisciplinaridade no processo de formação dos professores através de um “re-olhar” com lentes historicizantes nos conduz a discutir criticamente suas contribuições, seus alcances, mas também suas dificuldades e (im)possibilidades concretas em cada uma das propostas pedagógicas circunscritas nas várias abordagens teórico do conhecimento, nos limites da ordem social capitalista.

Na Pedagogia Humanista Moderna, por exemplo, que deita raízes no Positivismo de Comte, ainda que o debate sobre a interdisciplinaridade não existisse explicitamente, sua proposta pedagógica inclui como uma das necessidades indispensáveis ao conhecimento a indissociabilidade entre teoria e prática, embora subordine esta última ao domínio teórico da doutrina positivista.

Se, em nível de discurso, Auguste Comte (1973) enfatizou que “a teoria sem aplicabilidade prática não tem serventia”, todavia a sua pedagogia empiricista atribuiu prevalência a uma educação disciplinar e diretiva, centrada na “superioridade” do professor que, como detentor da cultura da humanidade, exerceria o papel de transmissor do conhecimento aos discípulos, os quais, como simples receptáculos, deveriam incorporar e acumular o conhecimento através da memorização, da repetição e da arte de decorar as informações transmitidas.

Sendo assim, no Positivismo Clássico, a Escola deveria fornecer instrução, repassando o conjunto de informações e conhecimentos acumulados pela humanidade, objetivando desenvolver o intelecto do aluno para moldá-lo à ordem social estabelecida. Não há, na Pedagogia Positivista Clássica, qualquer preocupação com a formação da consciência crítica dos educandos e, muito menos, com a educação transformadora, pois sua proposta se caracteriza como uma educação para a submissão.

Assim, o fundamental na abordagem Positivista Clássica é adaptar o homem para respeitar e obedecer às leis naturais da ordem e do progresso da sociedade. Priorizando o conhecimento factual e especializado, embora tenha teoricamente enfatizado a necessidade de se estabelecer as relações diretas e

positivas entre os fatos observados, a Pedagogia Positivista Clássica não formulou propostas de educação interdisciplinar, legitimando, pois, um conhecimento estanque, acrítico e compartimentarizado de acordo com a ordem capitalista imposta na época.

Nesta abordagem teórica, portanto, o que é hoje concebido como área das Ciências Sociais foi integralmente abrangido pela Sociologia, que, no entender de Comte (Op. cit.:1973), é a única ciência da sociedade e que deveria estudar a humanidade no seu conjunto. Neste sentido, na concepção comteana de Ciência, como a educação era tarefa da humanidade, então fazia parte do estudo da Sociologia, razão pela qual a Pedagogia como Ciência da educação não existia independentemente, pois fazia parte do enciclopedismo sociológico.

Convém ressaltar que, segundo Comte (Op.cit.:1973), as atividades de docência competia à classe da Providência Intelectual, que no seu segundo estágio, representada pela fração de classe dos Vigários ou Suplentes, era constituída por intelectuais com pelo menos 35 anos de idade, incorporados ao magistério na função de repetidores do ensino das doutrinas positivistas. Como agente reprodutora da ordem social, a “classe” professoral, formada por uma elite intelectual oriunda de um “Conselho de Notáveis”, objetivava repetir a cultura científica acumulada, por isso centrava-se no saber específico de cada ciência já reconhecida na época, ou seja, na Matemática, na Astronomia, na Física, na Química, na Biologia e, na Sociologia.

Ainda que propusesse em nível de discurso uma educação universal, Comte (1973) enfatizava a necessidade de se considerar como indispensáveis as diferenças vocacionais e aptidões pessoais dos indivíduos, na medida em que cada um deveria ocupar na sociedade o lugar que lhe fosse mais adequado, de acordo com suas inclinações naturais.

Assim, não admitindo saltos na evolução social e nem na educação dos indivíduos, já que cada nível nascia naturalmente do anterior, sem comportar nenhuma transformação, para o fundador do Positivismo:

*O homem somente é livre, na medida em que compreende e consegue colocar as leis naturais a seu serviço; caso contrário, nada mais lhe resta senão se resignar. A mudança social [evolutiva linear] sem rupturas, processa-se dentro da ordem, condição indispensável para o progresso, pois sem ordem não há progresso (COMTE, apud. MORAES FILHO, 1978, P. 31).*



Podemos depreender que o enfoque interdisciplinar na acepção considerada neste estudo comporta uma ação reflexiva, deliberadamente transformadora de intervenção na realidade, no intuito de superar concepções ideológicas fragmentadas do real para reconstruí-la sob uma perspectiva totalizadora em suas múltiplas e concretas determinações históricas. Dessa forma, concluímos que a visão positivista do ensino-aprendizagem é estática, ou seja, antiprocessual, centrada numa concepção disciplinar de educação que confere ao saber científico a primazia entre os diversos saberes, ao considerar a ciência como um conhecimento superior, cujo modelo lógico seria, segundo Comte (1973), “o de induzir para deduzir, a fim de se descobrir” as leis naturais de ordem social que regem a marcha evolutiva da humanidade, cabendo à educação desenvolver o intelecto para que os indivíduos possam, por meio do conhecimento científico, dispô-las sem desobedecer à marcha evolutiva de tais leis.

Mais tarde, após a eclosão da primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) e sobretudo depois da grande depressão de 1929 com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, de repercussões em nível mundial, se assiste ao enfraquecimento teórico do Positivismo, que já não dava mais conta de explicar os problemas sociais colocados pela sociedade emergente.

Em face do esgotamento das forças produtivas do Positivismo como forma de pensar a realidade social, surge o Funcionalismo como novo paradigma, construído a partir de uma plêiade de intelectuais, entre os quais se destacam Malinowsky, Durkheim, Mertom, Dewey e Claparède ( apud.MELO,2006:23)

De um modo geral, o Funcionalismo procura explicar uma determinada realidade como um sistema formado por um conjunto de partes diferenciadas e interdependentes, em que cada parte desempenha uma ou mais funções que lhes são essenciais à manutenção e ao regular funcionamento do conjunto.

A Pedagogia Funcional, segundo Claparède (1940), considera que o desenvolvimento da faculdade intelectual é diretamente proporcional à interdependência que existe entre as necessidades de conhecimento e os meios que possibilitam a satisfação dessas necessidades nos educandos.

Neste sentido, uma das funções da educação consiste em possibilitar essa interdependência de modo a proporcionar o exercício das faculdades intelectuais, a fim de responder satisfatoriamente a essas necessidades.

Assim, do ponto de vista pedagógico, o próprio currículo de ensino é composto por um conjunto de disciplinas interdependentes, que, em última instância, forma o sistema curricular. Desse modo, o professor, ao centrar seus ensinamentos nos interesses dos alunos através de um conjunto de atividades que lhes propiciem o “aprender fazendo”, estará de forma manifesta e/ou latente auxiliando a interdependência entre os vários conteúdos disciplinares, contribuindo para que os educandos consigam estabelecer “elos” entre os conhecimentos dispersos, reconhecendo a relação orgânica entre as diversas disciplinas do currículo.

Para os pedagogos funcionalistas existe, portanto, uma interdependência funcional entre as disciplinas do currículo, mas este só alcançará uma unidade sistêmica, quando cada disciplina conseguir evidenciar a importância de seu “olhar” específico na conjugação do conjunto curricular, enquanto um sistema integrado.

Assim, como se pode depreender, a concepção funcionalista de interdependência disciplinar, em um dado sistema curricular, enfatiza a pluridimensionalidade das partes que fornece a funcionalidade do sistema, ainda que cada disciplina seja distinta uma da outra.

Segundo os funcionalistas, quando determinada disciplina de um currículo deixa, por algum fator, de cumprir um de seus objetivos pedagógicos, o sistema curricular torna-se disfuncional. E para que retorne ao seu estado de regularidade normal faz-se necessário isolar as distorções pedagógicas e, por meio de um tratamento setorializado na(s) disciplina(s) disfuncional(is), introduz-se os mecanismos de auto-regulação que reconduza o sistema ao seu estado de equilíbrio funcional. Tais mecanismos, para os funcionalistas, são os meios técnicos, ou seja, procedimentos didático-metodológicos adequados a cada processo de ensino que, utilizados pelo professor, propiciariam a correta aprendizagem do aluno de cada conteúdo específico, contribuindo, em última instância, para que os alunos alcancem uma percepção sistêmica do conhecimento.

O Funcionalismo, embora assinale a importância da interdependência funcional entre as várias disciplinas do currículo, não consegue transcender a concepção tecnicista e bancária da educação, uma vez que reduz a proposta interdisciplinar do conhecimento a um simples conjunto de práticas metodológicas de um repertório didático-pedagógico correto, aplicado adequadamente pelo professor.

Desse modo, a ausência de “interdisciplinaridade” no ensino culpabiliza o professor, cuja falta de qualificação pedagógica e/ou desconhecimento das modernas técnicas metodológicas lhe impossibilitam de priorizar os recursos didáticos adequados.

Após a 2ª. Grande Guerra Mundial, a perda de terreno da concepção funcionalista em todo o mundo, ensejou uma crítica acirrada contra esta forma de pensar a realidade educacional. particularmente no campo das Ciências Sociais em virtude de sua logicidade formal que exigia um sistema de “variáveis-padrão” traduzidas por um conjunto de indicadores objetivamente operacionalizáveis em termos da equação matemática, de que  $Y = f(x)$ , ou seja, que a variável dependente decorre da variável independente, ou em outras palavras, que a existência da interdisciplinaridade é função de um repertório metodológico adequado aplicado pelo professor em suas aulas.

Dessa forma, reagindo contra a epistemologia funcionalista, que secundariza uma concepção mais global e intradisciplinar do ensino, surgiu o Estruturalismo, que no campo pedagógico, particularmente na questão da interdisciplinaridade, se consagrou pela vertente do Construtivismo Piagetiano.

A rigor, foi o professor alemão Georges Gusdorf (1961) quem pela primeira vez sistematizou uma proposta de trabalho interdisciplinar apresentada à UNESCO em 1961. Muito embora não tenha sido efetivada, a produção individual desse autor marcou o início de um rico e promissor debate sobre a temática em nível mundial, que, inclusive, teve grande influência no pensamento de Hilton Japiassu e Ivani Fazenda sobre o assunto a partir de 1976 no Brasil.

Assim, não resultando em efeitos práticos a proposta de Gusdorf, em 1970, no Seminário Internacional promovido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE em conjunto com o Ministério de Educação francês sobre “Interdisciplinaridade nas Universidades”,

Jean Piaget (1979) lança um documento explicando que, na busca das estruturas comuns a todas as disciplinas, os sistemas subjacentes de ensino encontram um dos impulsos decisivos para a filosofia da interdisciplinaridade.

Segundo este autor:

*Não temos mais que dividir a realidade em compartimentos impermeáveis ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; mas pelo contrário, vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns (PIAGET, 1979: P. 155-156).*

A partir do grupo de trabalho sobre interdisciplinaridade constituído em Nice pela OCDE, liderado por Piaget, as diversas propostas pedagógicas sobre a temática passam a se basear nos pressupostos da teoria do desenvolvimento das estruturas mentais desse autor, segundo a qual o processo de mudanças estruturais, que ocorrem nas formas de pensamento das crianças em sua trajetória para a maturidade, percorre três (3) estágios de desenvolvimento distintos, mas inter-relacionados, pois cada um prepara a base para a fase posterior.

Assim, na fase sensório-motora (de 0 a 2 anos), a criança se relaciona com a realidade social através dos sentidos e ações físicas. No estágio seguinte, relativo às operações concretas., com duas subfases, a pré-operatória (de 3 até 7 ou 8 anos) e outra das operações concretas propriamente ditas (de 8 até 12 anos), a linguagem possibilitará avanços decisivos na forma de compreender e operar o mundo infantil. Neste estágio, a criança inicia operações mentais, mas sobre sua realidade concreta.

Finalmente, segundo Piaget, a criança alcança o estágio das operações formais, a partir do momento em que opera com conceitos abstratos e raciocina de forma hipotético-dedutiva. Cada um desses estágios condiciona estratégias que podem ser utilizadas para solucionar problemas com os quais o sujeito se defronta.

A teoria piagetiana foi amplamente divulgada em trabalhos acadêmicos no campo educacional, tornando-se fundamento científico de diversas propostas metodológicas de ensino, particularmente as de enfoque interdisciplinar. Contudo, essa fundamentação também foi utilizada como argumento dos funcionalistas que preferiam estratégias mais disciplinares, pois, se a partir de 12 ou 13 anos os jovens já apresentam estruturas mentais amadurecidas para construir conceitos simbólicos, as informações isoladas

recebidas poderiam ser por eles relacionadas e organizadas sem maiores dificuldades.

A Teoria de Piaget pretendia servir de crítica e superar a concepção funcionalista, mas seus aportes teóricos exerceram a função de munição para um certo ressurgimento desta concepção, agora apoiada tanto pela teoria geral dos sistemas como pela teoria das Estruturas Mentais Piagetiana. Neste neofuncionalismo, subjaz o enfoque pluridisciplinar que, segundo um estudioso no assunto, deve ser entendida como uma:

*Simples associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem que cada disciplina tenha que modificar significativamente a sua própria visão das coisas e os seus próprios métodos. Neste sentido a pluridisciplinaridade existe desde sempre, ainda que sua importância tenha aumentado (DELATTRE, 2007: P. 2).*

Podemos avaliar que toda proposta teórica que defende a importância de saberes diversos corresponde a um empreendimento pluridisciplinar. Neste sentido, a proposta Comteana, que privilegia os saberes contudísticos das chamadas seis ciências positivas (Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia), pode ser considerada de enfoque pluridisciplinar, bem como a concepção funcionalista, herdeira direta do Positivismo, que também defende uma educação baseada no conhecimento das diversas disciplinas, associando-se a uma psicologia centrada nas áreas de interesse dos educandos.

Este novo ressurgimento do Funcionalismo pluridisciplinar contribuiu para que o próprio Piaget (1975) se posicionasse contra o ensino fragmentado em disciplinas estanques, enfatizando que:

*Se objetivarmos avançar as condições do progresso científico, preparando-se sujeitos inovadores ao invés de espíritos conformistas, dever-se-ia acentuar o Estruturalismo cada vez mais generalizado e conquistador, com tudo o que isso implica de visão interdisciplinar (PIAGET, 1975: P. 104).*

Convém ressaltar que a Pedagogia interdisciplinar piagetiana, ao enfatizar a aprendizagem por descoberta e pela construção do real, ainda que oportunize amplos espaços de liberdade aos educandos de aprenderem sozinhos, corre o risco de apresentar uma concepção pedagógica de educação individualista e anti-relacional, isto é, não-socialmente construída, esquecendo-

se, como bem frisou Freire (1970), que “nós nos educamos com o outro, ou seja, em comunhão”, por meio das relações sociais que estabelecemos com os demais sujeitos na sociedade.

Na verdade, a célebre máxima piagetiana de que “cada vez que se ensina a uma criança algo que ela poderia descobrir sozinha, mata-se um inventor em potencial” (PIAGET:1970), deve ser questionada sobre sua defesa no espontaneísmo natural da aprendizagem humana, sobretudo quando se enfatizam os grandes paradigmas teóricos que não poderão ser descobertos espontaneamente pelos sujeitos por não dizerem respeito a sua sobrevivência concreta, mas que são construções simbólicas elaboradas pela humanidade em sua trajetória histórica.

Contraditando Piaget, que parece negar a construção do conhecimento como produto histórico das relações sociais, consideramos que as propostas de ação pedagógica em que os docentes devem planejar de forma coletiva, baseadas em práticas interdisciplinares histórico-críticas, podem também se converter em requisitos importantes para facilitar o processo de aprendizagem de educandos e educadores, no qual ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Muitos trabalhos em favor da interdisciplinaridade construtivista foram elaborados e sua efervescência virou verdadeiro “modismo” no Brasil e no mundo.

Sob essa perspectiva, o conceito de interdisciplinaridade foi entendido como uma estratégia metodológica para eliminação do conhecimento excessivamente especializado, mutilador da unidade totalizadora do conhecimento, conjecturando-se também que a interdisciplinaridade, como um fio condutor do processo pedagógico, poderia, ainda, servir para inter-relacionar a teoria à prática.

Os PCNs propostos pelo MEC, por exemplo, se baseiam em paradigmas Construtivistas Piagetianos ao propor um enfoque interdisciplinar, entendendo a interdisciplinaridade como:

*[...] uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento ... que questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, ou seja, a visão compartimentada da realidade sobre a qual a Escola, tal como é conhecida historicamente, se constitui em uma abordagem*

*necessariamente interdisciplinar para a construção da unidade do conhecimento* (PCNs, 1998:30).

As severas críticas do referencial construtivista, que deixa ao aluno, como sujeito pensante, toda responsabilidade pelo êxito da proposta interdisciplinar, caíram no equívoco de considerar a problemática do fracasso do aluno, enquanto construtor de um conhecimento fragmentado, como decorrente da não maturação de suas estruturas mentais. Ocorre, entretanto, e Piaget parece que não se dá conta disto, que a construção desse conhecimento estilhaçado não é simplesmente resultante da falta de maturidade do aluno, pois é, fundamentalmente, produto histórico de suas condições materiais de existência e estruturalmente decorrente do processo de alienação social da sociedade capitalista. Faltou a Piaget considerar o aluno em suas relações de classe como um sujeito social imerso em uma sociedade que se erigiu pela predominância do poder do capital sobre o trabalho alienado.

Uma outra abordagem que vai além de Piaget é a Fenomenológica, que entende a interdisciplinaridade como uma concepção filosófica, que, para superar o conhecimento fragmentado, torna indispensável o trabalho em equipe, ou seja, a somatória de sujeitos pensantes, que com boa vontade se transformam num sujeito coletivo, capaz de vivenciar a interdisciplinaridade em qualquer espaço de atuação. Nesta linha de pensamento, o marco inicial da disseminação do enfoque fenomenológico de interdisciplinaridade foi a obra de Hilton Japiassu (1976) intitulada “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, prefaciada pelo próprio Gusdorf. Resultado de sua tese de doutorado, concluída em 1975, na França, Japiassu apresenta Gusdorf a Ivani Fazenda, que a partir de então tem sido uma das intelectuais que mais tem se preocupado com a interdisciplinaridade no Brasil, circunscrita, entretanto, a uma filosofia do sujeito.

Fazenda (1999) tem instaurado um dos mais eficazes programas de pesquisa sobre interdisciplinaridade na educação, dedicando toda sua vida, ao longo desses últimos trinta anos, às diversas facetas sobre o tema, com mais de uma dezena de livros publicados sobre o assunto.

As categorias utilizadas para caracterizar a “*multi*” e a *inter*, tanto por Fazenda quanto por Japiassu, são as mesmas. A fonte parece ser a classificação realizada por Jantsch (1995), que associa a palavra “justaposição”

à “*multi*” e “*integração*” à *inter*. A justaposição na “*multi*” refere-se aos conteúdos das disciplinas, enquanto a *integração* na “*inter*” refere-se às relações entre os pesquisadores. O termo “*trans*” aparece muito pouco na obra destes autores. No de Japiassu, é ainda uma novidade. Nos de Fazenda, aparece como uma impossibilidade, uma utopia, com o argumento de que com sua proposta de transcender as disciplinas a “*trans*” exigiria uma autoridade a ser imposta às demais, negando a possibilidade do diálogo interdisciplinar.

O modelo interdisciplinar destes autores pode ser sintetizado por duas categorias: a de coordenação solidária e a de relações de parcerias entre as diversas percepções de realidade construídas pelas disciplinas presentes no processo. A leitura da realidade continua disciplinar, unidimensional e multirreferencial. O esforço de *integração* é sobre as subjetividades objetivas dos sujeitos envolvidos e não sobre o objeto. O resultado final é a formação interdisciplinar do sujeito, a partir de trocas intersubjetivas. O compromisso deste modelo é resgatar a unicidade do conhecimento, superando a fragmentação e a disjunção.

Com respeito aos procedimentos metodológicos, Fazenda (1994) aponta para as seguintes etapas: a) constituição do grupo de pesquisadores, preferencialmente de alguma forma institucional, para garantir sua estabilidade; b) estabelecimento de conceitos-chave para a pesquisa, o que chamamos hoje de domínio lingüístico mínimo; c) a formulação do problema de pesquisa, a partir dos universos disciplinares presentes; d) a organização e repartição das tarefas, ou seja, a distribuição das coordenações gerais e setoriais e a produção disciplinar de conhecimento; e e) a apresentação dos resultados disciplinares e discussão pela equipe.

Segundo a autora:

*Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, pois na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano escolar. Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Alguns atributos são próprios desses princípios, os determinam ou identificam. São eles a afetividade e ousadia que impelem às trocas intersubjetivas: as parcerias. A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a incerteza. Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um “lócus” bem delimitado; portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige que se recupere a memória em suas*



*diferentes potencialidades, resgatando, assim, o tempo e o espaço no qual se aprende* (FAZENDA, 1994: P. 11-12).

A longa citação exposta acima foi usada propositadamente, para demonstrar, a partir da própria “fala” da autora, que, se Piaget responsabiliza as estruturas mentais incompletas do aluno pela dificuldade de estabelecer conexões entre os vários conhecimentos, Fazenda parece descarregar essa responsabilidade nos ombros do professor que, sem humildade, incoerente, impaciente, desrespeitoso e excessivamente apegado, não apresenta espírito de equipe para vivenciar um projeto em parceria.

Concluimos que a concepção fenomenológica de interdisciplinaridade proposta por Fazenda (1994) se circunscreve a uma visão psicologizante que se restringe à vontade individual e ao espírito de equipe do sujeito, não considerando, portanto, as relações dialéticas entre as situações sócio-históricas dos sujeitos da educação (professores e alunos) e o nível de consciência possível alcançado por eles em uma sociedade de classes.

Um outro paradigma teórico considerado emergente, que também pretende ultrapassar a visão dicotomizada das disciplinas no processo de construção do conhecimento, é a Etnometodologia.

Esta abordagem teórica busca apresentar um “olhar” múltiplo através do conteúdo significativo de vida dos sujeitos da educação, procurando transcender a percepção fragmentada do mundo por meio da conexão que estabelece com o ambiente cultural dos interatores envolvidos.

Para os etnometodólogos, os conteúdos não são préestabelecidos, ou seja, não existem *a priori*, como no caso dos conteúdos do currículo oficial. Portanto, os conteúdos nascem dos temas geradores extraídos através de um inventário sócio-cultural pelos próprios sujeitos da ação educativa no ambiente mesmo em que os educandos convivem no seu dia-a-dia. Neste sentido, a priorização das temáticas que serão discutidas na escola não passa pela seleção da competência técnica do especialista ou do professor, mas pelo discurso intertextual dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo.

Assim, a intertextualidade, segundo Kristeva (1986), evidencia que um determinado texto não é uma “entidade” autocontida ou autônoma, mas é produzido a partir do olhar textual do outro, ou seja, através de outros textos no seu próprio contexto.

Sendo assim, a interpretação que um ator social específico fará de seu ambiente cultural dependerá do reconhecimento da relação entre o seu “olhar” textual e o dos outros textos dos demais interatores envolvidos na ação educativa.

A interdisciplinaridade pode ser compreendida como a tese de que nenhum texto existe fora de sua contínua interpretação e reinterpretação culturalmente contextualizada.

Fundada no pensamento sociológico e antropológico de Harold Garfinkel (1967), a Etnometodologia constitui uma abordagem do cotidiano cultural da vida dos sujeitos em suas comunidades e se tornou conhecida a partir da década de sessenta. Preocupa-se com as formas sociais de conhecimento enraizado na cultura dos sujeitos e nos grupos sociais em que vivem, o que lhes permitem criar e recriar o mundo social culturalmente significativo para eles, a partir de sua própria perspectiva e situação cultural específica de vida.

Os etnometodólogos rejeitam tomar como certos conteúdos pre-estabelecidos, pois para eles tais conteúdos não estão dados, mas continuamente construídos e reconstruídos no interior do processo cultural de existência dos sujeitos envolvidos. A competência que esses sujeitos têm está baseada no reconhecimento da indexicalidade das ações e expressões da cultura, ou seja, que as ações sociais têm significados únicos em contextos culturais específicos.

Dessa forma, a habilidade dos membros de uma comunidade culturalmente construída é a capacidade que possuem de usar compreensões e procedimentos sociais compartilhados e, por conseguinte, culturais, através dos quais criam significados únicos e culturalmente contextualizados. Neste sentido, o verdadeiro professor não é apenas o docente, mas todos os educandos que compartilham valores sociais, idéias e sistemas de crenças de um determinado ambiente cultural.

O papel da Etnometodologia é conscientizar os sujeitos da ação educativa da competência que possuem, mas de que, geralmente, não se dão conta.

Se, numa primeira impressão, a multidisciplinaridade pretendida pela Etnometodologia é, na maioria das vezes, confundida com uma simples

associação de disciplinas que concorrem para uma realização comum, mas sem alterar a concepção de mundo do objeto investigado, os etnometodólogos afirmam que isso não acontece porque o núcleo soldador dos múltiplos “olhares” é determinado pela cultura, cuja concepção nunca é predeterminada, mas produzida processualmente pelos sujeitos em seus cotidianos culturais de vida. Nesse caso, a multidisciplinaridade etnometodológica não é igual à pluridisciplinaridade funcional curricular proposta pelos funcionalistas que, aliás, insistem num reducionismo integrador das disciplinas que, ao eliminarem a riqueza dos conteúdos múltiplos, empobrecem e bitolam os horizontes ideológicos dos educandos, impossibilitando-os de transitar pelos amplos corredores da cultura.

A Etnometodologia, apesar de seus avanços teóricos em relação ao Funcionalismo, tem sido criticada por considerar apenas a importância da cultura no processo multidisciplinar da ação educativa, sem levar em consideração as implicações de poder e de luta política que se estabelecem nas relações de ensino/aprendizagem no contexto escolar e da sociedade em geral.

Uma das mais recentes abordagens relacionadas à temática nos é proporcionada pelo Holismo, desenvolvido por Edgar Morin, Frijop Capra e Pierre Weil ( apud MELO, 2006, 2006:19)

No trabalho desenvolvido pela Universidade Holística de Brasília, sob a liderança do francês Weil, os prefixos “*inter*” e “*trans*” são abordados como exigências dos diversos métodos empregados para a construção da visão holística do mundo, tendo em vista ampliar a consciência cósmica ambiental do planeta.

O modelo transdisciplinar enfatiza a construção de um único domínio lingüístico, a partir da identificação de zonas de não-resistência epistêmica entre as diversas disciplinas, bem como pelo foco da temática central, por meio da qual se problematiza o objeto de estudo. Como produto dessa forma de pensar epistêmica resulta um texto trans-textual capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade estudada.

A concepção transdisciplinar exige cooperação e coordenação entre as várias disciplinas, mas com o objetivo de transcendê-las.

A principal crítica que fazemos acerca do paradigma holístico da transdisciplinaridade é a dificuldade em torno dos níveis da realidade e seus respectivos graus de percepção e conscientização.

Como cada um desses níveis é irreduzível e descontínuo, não podemos pretender explicar um determinado nível a partir do domínio lingüístico do outro, pois isso significaria a redução dos dois níveis de realidade a um só (macro-físico e quântico), pela reexclusão do terceiro elemento. Neste sentido, as leis que explicam a complexidade de um determinado nível de realidade não são suficientes ou válidas para explicar a complexidade de um outro nível.

A mesma crítica sobre o raciocínio reducionista pode ser aplicada aos níveis de conscientização, em que a descontinuidade exige o critério da multirreferencialidade. Assim sendo, não é possível reduzirmos os diferentes níveis de conscientização em um único, por mais privilegiado que ele seja.

A irreduzibilidade e a descontinuidade das dimensões são pré-condições da dialógica transdisciplinar que parece assegurar a existência da complexidade da realidade de que nos fala Morin (2005), existindo não apenas como um constructo cognitivo expresso pela linguagem, mas principalmente como uma entidade ontológica e intersubjetiva que existe para além do sujeito pensante.

Desse modo, sob uma perspectiva transdisciplinar, o futuro do planeta e/ou de um “objeto” qualquer tomado como estudo não está determinado e nem construído *a priori*, portanto, temos que construí-lo no próprio bojo do processo vivido no presente.

Finalmente, a necessidade de (re)conceituarmos a interdisciplinaridade à luz do Materialismo Histórico funda-se no caráter dialético da realidade social, portanto, não devemos considerá-la de forma reificada, como se fosse capaz de redimir o mundo e a própria Escola de todas as suas contradições. Mesmo porque, se a especialização científica levada aos extremos continua sendo um problema, foi e é uma solução, na medida em que possibilita o avanço de campos determinados do conhecimento humano.

As fragilidades teóricas dos referenciais Positivista, Funcionalista, Construtivista e Fenomenológico da interdisciplinaridade, circunscritos a uma filosofia do sujeito pensante ou didático (seja o aluno ou o professor),

desvinculado de suas condições materiais concretas de existência, imersas em uma sociedade que submete às classes populares o trabalho alienado para superexplorá-las, contribuíram para que alguns estudiosos no assunto propusessem o Materialismo Histórico como uma abordagem mais promissora para seu estudo.

Nesta linha de orientação teórica, inserem-se, entre outros, Roberto Follari, Ari Jantsch, Lucídio Bianchetti e Gaudêncio Frigotto (1995). Para eles, as diversas formas de consciência e o conjunto das práticas dos sujeitos históricos são determinados pelas suas condições sociais de vida, e não ao contrário. Então os limites e as possibilidades da interdisciplinaridade em nível do real não são uma simples questão de maturidade intelectual do aluno ou falta de espírito de equipe do professor, nem mesmo um problema metodológico do pesquisador, mas refletem as condições sócio-históricas de vida desses atores, impondo-lhes limites à consecução de suas práticas cognitivas e docentes de forma interdisciplinar.

Assim, sob essa perspectiva teórica, define-se interdisciplinaridade como:

1. Um princípio mediador entre diferentes disciplinas;
2. Um enfoque rico em suas múltiplas e concretas determinações históricas e, por isso, não reduzível a uma única ação procedimental;
3. Um enfoque teórico-prático da diferença e da criatividade, que possibilita a construção da unidade na diversidade;
4. Um princípio de aproveitamento qualitativo das potencialidades de cada disciplina;
5. Uma categoria histórica do movimento do real e não do movimento da razão, ainda que se manifeste neste plano.

Ressaltamos, entretanto, que a ação interdisciplinar nesta perspectiva é um processo social que já vem sendo construído no cotidiano da Escola, através de experiências isoladas decorrentes do processo de crítica que vem sendo gestada sobre as práticas pedagógicas tradicionais herdadas da educação tecnicista bancária, mas a sua efetivação global só poderá ser realizada por meio de uma educação libertadora que vise superar as formas alienadas e excludentes, até então predominantes nas sociedades capitalistas.

Neste sentido, a Interdisciplinaridade, tanto no que concerne a sua compreensão como a sua aplicabilidade prática, exige que:

1. Sejamos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico do objeto analisado e/ou investigado, como formas de compreensão e ação, herdadas do Empirismo e do Positivismo;
2. Não caiamos no discurso vazio do reducionismo Estruturalista que abandona a realidade histórica dos homens como construtores da sociedade, para considerá-los como categorias abstratas e autônomas, independente de suas relações de classe;
3. Sejamos capazes de ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas em sua exterioridade fenomênica, até o conhecimento efetivo das forças sociais, mediações políticas e múltiplas e concretas determinações históricas que produzem a realidade social.

Convém ressaltar que a vitória dos homens sobre esses desafios só pode ser construída através de uma **ação própria da práxis revolucionária** que vise **superar** as formas **alienadas e excludentes** das práticas docentes e de pesquisa tradicionais dominantes na Sociedade Capitalista.

Depois de mais de duas décadas de discussão acerca da interdisciplinaridade, (re)conceituá-la num plano histórico nos conduz também para a indicação de seus limites reais. Tais limites, obviamente, são produto do processo histórico do movimento real da sociedade na qual, e para a qual, a proposta interdisciplinar foi gestada. Os principais limites aos quais nos referimos são:

1. A idéia de que se poderia superar a excessiva fragmentação do conhecimento através de uma equipe (interdisciplinar) de professores, representantes de cada disciplina: o trabalho interdisciplinar pela via da somatória de cada disciplina, objetivando construir a unidade da ciência, tornou-se prisioneiro dos interesses, concepções e condições de classe dos docentes, servindo mais para demarcar de forma superficial e isolada os vários campos de conhecimento, uma vez que os professores não conseguem transcender para além da exterioridade fenomênica e nem adentrar na essência do objeto analisado;

2. A possibilidade de o discurso interdisciplinar servir como instrumento teórico-crítico para induzir a necessidade de ligação entre a teoria e a prática: a indissociabilidade entre teoria e prática foi tomada aqui como simples apelo ao discurso crítico, como se pudesse combater a falta de intervenção prática na realidade por parte dos professores, pela simples tomada de consciência teórica do intelectual crítico. Pensar que se possa transformar a falta de prática pedagógica revolucionária do professor por meio de fraseologias é, no mínimo, desconhecer a 11<sup>a</sup>. lição de Marx (1986) contra Feuerbach: “Não basta compreender o mundo. É preciso transformá-lo”;
3. Outro equívoco foi considerar a interdisciplinaridade como um método da didática para se melhorar a qualidade do ensino: tomada neste sentido, a interdisciplinaridade foi entendida como um meio técnico de se aumentar a produtividade do sistema, tendo em vista recompor o Capitalismo de suas crises cíclicas. Não é, portanto, por acaso que o Toyotismo da sociedade pós-industrial, baseada na robótica programática, desautorizou a “superprodução” como um princípio *a priori* do Capitalismo Contemporâneo.  
A “superprodução” tomada como um princípio abstrato-universal seria deflagrador da crise, na medida em que não consideraria a indissociabilidade entre teoria e prática como um meio técnico de máximo aproveitamento econômico, rentabilidade e produtividade do Sistema. Por isso, quem dita se a produção capitalista deve ser pequena, média ou grande é a demanda, ou seja, a realidade prática e não a necessidade de “superprodução”, considerada como um princípio teórico *a priori*;
4. Outra limitação foi se admitir que a especificidade das ciências deveria ser superada pela “Síntese Dialética”, entendida com um discurso estruturalista de uma história sem sujeito e/ou Holista, prenhe de religiosidade e misticismo, em que a transformação será operada pela comunhão da inteireza universal e cósmica: Na verdade, mesmo em termos lógicos a “unidade dialética” não

significa discurso reducionista, mas sim múltiplas e concretas determinações históricas, ou seja, unidade de complexas determinações, correspondendo à “unidade da diversidade”.

Desta feita, substituir a complexidade dos diferentes discursos científicos por um discurso homogêneo simplificador contribui para empobrecer e superficializar o conhecimento, tratando as questões apenas em seu limbo;

5. Finalmente, um efeito paralelo ao da Dialética Idealista foi considerar que a Proposta Interdisciplinar pudesse reproduzir o resultado que a categoria de totalidade produz quando se analisa dialeticamente a sociedade. Essa categoria expressa a totalidade do real, não a totalidade lógica de uma soma de ciências particulares. Constitui uma categoria histórico-concreta e não uma simples categoria abstrata de uma lógica do discurso teórico.

As limitações reais da Proposta Interdisciplinar, impostas pelas condições sociais de produção/reprodução do conhecimento nas Sociedades Capitalistas, resultaram em malogro e desapontamento por parte de seus ideólogos, porque pensaram idealisticamente que a interdisciplinaridade fosse um enfoque necessário e suficiente para se alcançar a indissociabilidade entre teoria e prática.

Na verdade, tomaram o objeto da lógica pela lógica do real, num efeito hipóstase da interdisciplinaridade, considerando-a como um discurso capaz de soldar a teoria com a prática, sem ao menos questionar que concepções de teoria e de prática estariam sendo conectadas. Ora, a concepção de educação tecnicista e bancária também faz um apelo pragmático de aplicabilidade da teoria no campo técnico-empresarial. O Empirismo, da mesma forma, afirma que as “coisas” são como parecem ser, tomando a simples aparência pela essência do real. E não devemos omitir que quem pela primeira vez apresentou um discurso incisivo de que a teoria sem aplicabilidade prática não tem serventia foi Auguste Comte, fundador do Positivismo. Para ele somente a pesquisa aplicada seria relevante e não a pesquisa básica.

Obviamente que as dificuldades de realização do binômio “teoria-prática” não são conseqüência da falta de disposição do professor ou mesmo de sua falta de método e/ou de didática, mas pela falta de condições



ambientais do contexto social e da própria comunidade escolar nas sociedades alienadas.

Enquanto defendemos em nível de discurso a necessidade da Ciência desalienadora, presenciamos no mundo globalizado os efeitos perversos da bomba atômica a serviço da guerra; a poluição ambiental e a devastação dos ecossistemas naturais, decorrentes da expansão capitalista no campo do conhecimento científico. Da mesma forma ocorre com os professores, a pregarem no vazio sobre a necessidade dos cuidados que os educadores devem ter com a saúde em geral e a própria higiene corporal, enquanto o ambiente escolar é um exemplo emblemático de “lixeria comunitária”: fossas exauridas e transbordantes, sanitários entupidos, sujos, sem água e nem papel. Sistema de esgotos a “céu aberto”, com água fétida, parada, que serve como repositório de larvas e mosquitos; capim alto no entorno e arredores da Escola; sem falar na cozinha/despensa, local onde se prepara a merenda escolar e se armazenam os alimentos, que, em muitos casos, se torna “moradia” de ratos, víboras, moscas e demais animais peçonhentos nocivos à saúde humana.

Como se verifica, sob essas condições materiais de existência precária, sobretudo nas Escolas Públicas do terceiro mundo, não haveria nenhum “discurso” interdisciplinar “redentor” que pudesse se contrapor com os subprodutos da miséria humana, sem intervir na realidade social que, para isto, requer mais do que o simples discurso do sujeito teórico, porque clama por uma ação política revolucionária a exigir, acima de tudo, prioridade de investimentos na educação.

É impossível superar os problemas estruturais da sociedade apenas introduzindo uma metodologia inovadora no campo científico e educacional. Com a introdução da prática interdisciplinar, tendo em vista desconstruir determinadas práticas tradicionais de se fazer ciência e educação, é possível se esperar uma melhoria nos resultados das pesquisas científicas e no próprio processo de construção da consciência crítica do sujeito político, mas não é possível se transformar estruturalmente as relações políticas da sociedade com o poder do capital. Isto seria uma exigência ilusória que, nos limites da sociedade capitalista, o enfoque interdisciplinar não tem condições de operar.

Não queremos com isto admitir a inutilidade da interdisciplinaridade e que não devemos recomendar o exercício de sua práxis. Entretanto, percebermos que o trabalho interdisciplinar só tem sentido no campo da pesquisa e da prática pedagógica na medida em que procure romper com a cultura alienada do ecletismo positivista, expressando uma das formas de luta mais ampla em prol da superação da sociedade de classes.

É neste sentido que a proposta interdisciplinar, tanto no que concerne a sua teoria, como a sua prática, pode se transferir para o momento infra-estrutural da sociedade, passando a fazer parte de uma força hegemônica negadora da cultura dominante e, ao mesmo tempo, indispensável à formação de intelectuais orgânicos, que deverão lutar pelas transformações das relações de alienação e do processo de exclusão social nas sociedades capitalistas.

## 2.1 – Definição dos Conceitos Básicos:

Com a finalidade de uniformizar a linguagem científica que utilizamos neste estudo, procedeu-se à definição dos seguintes conceitos:

- a) **INTERDISCIPLINARIDADE:** processo teórico-prático que se realiza entre alunos e professores em suas relações socioeducativas, visando ultrapassar a concepção compartimentada da realidade, através de uma visão totalizadora e contextualizada que relacione dialeticamente o nível de consciência e as condições materiais de existência desses sujeitos do processo ensino-aprendizagem;
- b) **MITO:** o conceito de mito foi durante muito tempo concebido de maneira negativa, considerado como um modo de expressão do pensamento primitivo, em seu sentido pejorativo de conhecimento pré-lógico. O mito era então uma narrativa fabulosa, não refletida,

sem nenhuma conexão com o real, que colocava em cena forças da natureza personificadas em heróis ou deuses, denotando, assim, um certo afastamento em relação ao pensamento logicamente racional.

Mais tarde, a Fenomenologia (OTTO; ELIADE; JASPERS e RICOEUR apud MELO, 2007:16) formulou uma concepção de mito como uma das possibilidades de explicação do mundo real, vivenciado pelos sujeitos em suas experiências de vida.

Sob a perspectiva da abordagem do Materialismo Histórico, o conceito de mito comporta três tendências principais: a concepção marxiana, a concepção Freud-Marxista e, a Marxista Culturalista.

Na primeira aceção, extraída das obras de Marx/Engels (1986), os mitos são formas ideologizadas do real que objetivam ocultar e dissimular as verdadeiras causas sócio-históricas de determinados fatos sociais, dando-lhes aparência de causas eternas e naturais.

Assim pois, no caso do mito da interdisciplinaridade, ou seja, tomando-se esta como uma ideologia, a ela corresponderia uma transfiguração do real, isto é, uma forma mistificada e invertida da realidade que, transmutando-se em uma “panacéia”, deveria dar conta de todas as mazelas do processo educativo, subsistindo de forma arraigada e cristalizada no imaginário dos sujeitos de uma determinada realidade, historicamente contextualizada.

A segunda concepção do Mito é a apresentada pelos Freud-Marxistas, para os quais os mitos são desejos reprimidos que os sujeitos gostariam de realizar na prática da vida real, mas os diversos mecanismos de controle social das estruturas dominantes desmobilizam essas pretensas ações, como forma de reproduzir a ordem social estabelecida.

Finalmente, tem-se uma terceira concepção, mais contemporânea, nos legada pelo Marxismo Culturalista (SHALLIN, HOBBSAWN, THOMPSON e, etc.apud MELO, 2006:17), segundo o qual, o mito é considerado como parte do real, na medida em que, integrando uma utopia social de um ideal desejado coletivamente, não é falso e nem verdadeiro, já que todas as suas versões são possibilidades do real, constituindo-se como uma das primeiras formas

culturais de elaboração humana, decorrentes das relações que os homens estabelecem com o mundo natural e sociocultural durante a sua trajetória de vida.

Ainda que se possa considerar o Mito como uma das formas de apreensão da realidade que reconhece nela aspectos que escapam a uma percepção exclusivamente objetiva e racional, entretanto apresenta uma explicação do mundo onde se interpenetram um conhecimento objetivo e, ao mesmo tempo, uma compreensão subjetiva, que restabelece os laços entre a objetivização imediata e a práxis, ou seja, entre o homem e a natureza.

Assim, o Mito, como uma forma simbólica de pensar a realidade natural e humana, investe-se de significações múltiplas, impondo-se como fundamento e uma das mais importantes dimensões da cultura.

- c) **REALIDADE**: corresponde ao que é realizado na prática. No caso deste estudo, questiona-se se a interdisciplinaridade é ou não uma realidade, ou seja, se efetivou-se ou não em nível do real no cotidiano do Curso de Formação de Professores da UEPA.

Na perspectiva do Materialismo Histórico, a realidade da interdisciplinaridade de forma integral ou parcial, e até mesmo a sua ausência no Curso de Formação de Professores da UEPA, está diretamente relacionada às condições sociais concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo do curso em estudo.

Assim, as práticas interdisciplinares dos professores e alunos do referido Curso refletem sempre suas condições materiais de existência.

### **III – CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE UNIVERSITÁRIA ESTUDADA: O Curso de Formação de Professores da UEPA**

O Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental surgiu como um projeto experimental que utilizasse algo diferente para a formação de professores da Escola Normal, dado o fato de que as pesquisas na década de 80 apontavam um índice elevado de reprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental e, por conseguinte, se correlacionava com a qualificação dos educadores que atuavam nesse nível de ensino, em particular o magistério de 2<sup>o</sup>. Grau.

A Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, a partir dos resultados de debates e do I Encontro Estadual do Magistério, decidiu criar o Novo Instituto Estadual de Educação do Pará com princípios filosóficos de uma nova proposta curricular para a formação de professores de pré-escola a 4<sup>a</sup>. série do 1<sup>o</sup>. Grau. Este Instituto deveria se transferir do majestoso prédio localizado na Rua Gama Abreu com a Praça da República para um prédio que seria construído na Av. Almirante Barroso, porém se mantendo em nível de 2<sup>o</sup>. Grau.



Foto 01: Antigo Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, localizado na Av. Almirante Barroso, hoje transformado em Centro de Ciências Biológica e da Saúde – CCBS/UEPA.

Esta proposta foi redimensionada a partir de novos estudos realizados em 1989, pelo Grupo de Trabalho (GT) convocado pela SEDUC, constituído de professores e técnicos representantes da Fundação Educacional do Pará - FEP e da própria Secretaria de Educação, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Ivone Tupiassú, para criar um novo Projeto de Curso, sob consultoria do Prof<sup>o</sup>. Pedro Demo, sociólogo e educador renomado internacionalmente.

O Grupo de trabalho realizou um diagnóstico para detectar a situação da formação de professores do ensino de 2<sup>o</sup>. grau, seu grau de competência técnica e política e sua absorção pelo mercado de trabalho. Este trabalho, entre outras conclusões, apontou as deficiências do Curso de Magistério, que se caracterizou por uma instrução deficitária e produziu profissionais pouco qualificados para o mercado de trabalho e confirmou o estigma de profissão puramente feminina.

Esse mesmo grupo apresentou como proposta a transformação da escola normal em escola de nível superior para formação de professores para a Educação Básica (0 a 14 anos), atendendo ao preceito constitucional que estendia o atendimento à educação de crianças entre 0 – 6 anos, ficando excluída a formação em nível de 2<sup>o</sup>. grau; propôs também escola de tempo integral, na qual teoria e prática perfazem a unidade curricular, e cuja principal estratégia de extensão seriam a pesquisa e o ensino; número reduzido de professores, especificamente preparados para a tarefa, com suficiente qualidade formal e política; vestibular, currículo e administração próprios. Teria também de fazer parte da Faculdade de Educação da Fundação Educacional, mas com autonomia suficiente para implantar essas inovações.

Após o Curso concebido, iniciaram-se as estratégias políticas para facilitar o credenciamento legal e pensou-se em incluí-lo como uma habilitação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da FEP. Essa idéia não vingou pelo fato de os representantes do Curso de Pedagogia não admitirem a autonomia pedagógica e administrativa dessa experiência-piloto. A maioria dos professores se posicionou contra essa experiência, por ser favorável à manutenção da Escola Normal existente. Frente a essa decisão, a SEDUC, como órgão mantenedor, criou o Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, que passou a abrigar o Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental.

Após esses impasses, sua autorização e funcionamento ocorreu com a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº. 498 de 18.12.1989 e pelo Decreto Presidencial nº. 98.886 de 26 de janeiro de 1990. Depois de cinco anos de existência, foi reconhecido pela Portaria do Ministério da Educação – MEC de nº. 365 de 19 de abril de 1995.

Esse Curso, ao ser implantado, possuía as seguintes características básicas:

- a) Atividades em tempo integral;
- b) Indissociabilidade entre teoria e prática, que formavam, assim, a unidade curricular;
- c) Integração entre ensino e pesquisa como principal estratégia de extensão;
- d) Professores qualificados para o exercício da docência em nível superior;
- e) Ingresso por meio de vestibular específico, cujos candidatos eram oriundos do Magistério de 2º. Grau no exercício da docência do Pré-Escolar e/ou séries iniciais do Ensino Fundamental;
- f) Relativa autonomia didática, administrativa, material e financeira;
- g) Nota mínima de aprovação 7,0 (sete);
- h) Liberação remunerada dos Professores-Alunos pela SEDUC/PA.

Em 1990, realizou-se o primeiro concurso vestibular, com um ingresso de 100 (cem) alunos. Com a operacionalização do curso, verificou-se que a disciplina Processo Lingüístico, que deveria ser ofertada no segundo semestre, havia sido colocada no 3º. semestre do modelo curricular. Solicitou-se ao Conselho Estadual de Educação que autorizasse a mudança, o qual acatou o pedido. O planejado foi executado plenamente na prática de 1990 – 1992.

Em 1992, o novo Governo Estadual, dirigido por Jader Barbalho, desejoso de acabar com o marco político de seu antecessor, o Governador Hélio Gueiros, dado o conflito entre esses dois políticos, impôs a transferência das instalações físicas do ISEP (Instituto Superior de Educação do Pará), que fora planejado consoante a concepção filosófica e metodológica do Curso de Formação de Professores, para as dependências da antiga FAED/FEP, dando

início ao abrupto processo de descaracterização do Curso, que necessitava de salas e laboratórios especiais para sua execução. O prédio ficou destinado ao Curso de Medicina, que na época foi solicitado a se retirar das instalações do prédio OPHIR LOYOLA, onde funcionava o Hospital dos Servidores do Estado e a própria Faculdade. Não era esse o prédio desejado pela então direção da faculdade. O que eles solicitaram ao governador foi a aquisição do prédio da antiga Faculdade de Medicina da UFPA, localizado na Av. Generalíssimo Deodoro, esquina com a Rua Bernal do Couto, no que não foram atendidos.



Foto 02: Prédio da Faculdade de Educação da FEP, para onde o ISEP foi transferido, hoje CCSE/UEPA.

A partir de 1993, os ingressantes no Curso não eram mais professores vinculados exclusivamente à SEDUC/PA. Trabalhando em outras instituições, via de regra, não dispunham de liberação para estudar em tempo integral. Diante das novas condições históricas dos alunos, o Curso sofre nova adequação com a criação de dois turnos (Manhã/Tarde), podendo o aluno optar, quando de sua matrícula no vestibular, pelo turno de sua preferência. Houve também alteração quanto ao regime de matrícula por dependência, o que não era permitido no projeto político-pedagógico original do Curso, que definia que o aluno só passaria para o semestre subsequente se fosse aprovado em todas as disciplinas do bloco ofertado. Se ficasse reprovado, ainda que apenas em uma, teria de repetir o bloco de disciplina de todo o semestre. Esta modificação alterou profundamente a metodologia da didática centrada na produção científica própria, uma vez que as atividades de



pesquisa, como princípio educativo, ficaram enormemente prejudicadas, pois os alunos não dispunham mais de tempo em outro turno para se dedicarem à pesquisa científica.

Da mesma forma ocorreu com os professores, que, antes dedicados em tempo integral ao Curso, passaram a atuar em apenas um dos turnos.

Em 1994, com a extinção da antiga FEP e a conseqüente criação da UEPA, o Curso de Formação de Professores passou a integrar o elenco dos cursos oferecidos pelo Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará. Com a estrutura departamental da Universidade, os professores passaram a ser lotados nos Departamentos, fragilizando a estrutura dos cursos. Paralelamente, as disciplinas que possuíam ementas apropriadas à metodologia e ao projeto pedagógico do curso passaram a ser ministradas por professores que sequer possuem vivência, em sua trajetória profissional, na Educação Básica e, por isso, demonstram sérias dificuldades didático-pedagógicas com a filosofia e a metodologia do Curso.



Foto 3: Prédio da antiga FEP, hoje Reitoria da UEPA – 2006.

Em junho de 1998, com a aprovação do Plano de Cargos e Salários da UEPA, foram descontratados mais de 100 (cem) professores-substitutos da Universidade, e a ordem, emanada da SEAD/PA, estabelecia que os professores deveriam ser lotados no Curso, de acordo com a carga horária semanal das disciplinas de suas responsabilidades. Com isto, vários professores tiveram a necessidade de complementar sua carga horária em outros Cursos, não se tendo mais, a partir de então, um corpo docente

específico do Curso de Formação de Professores. Essa diversificação de cursos, nos quais os professores ministram aulas, dificulta a sua disponibilidade para participarem das reuniões do Colegiado do Curso, o que torna este órgão bastante frágil, tanto do ponto de vista administrativo, como político e pedagógico.

A concepção filosófica e política do curso de Formação de Professores tem por finalidade garantir ao docente de educação infantil e 1ª. a 4ª. séries do Ensino Fundamental a qualificação profissional de nível superior, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica, na medida em que pretende formar um “professor-pesquisador” que, plenamente desenvolvido em suas múltiplas dimensões sociais, possa tornar-se sujeito de suas destinações históricas, como agente ativo e partícipe das transformações estruturais da sociedade.

Assim, o objetivo a ser alcançado é a formação de um educador capaz de exercitar o senso crítico, embasado no domínio da realidade na qual virá atuar, sem perder de vista a natureza política do processo pedagógico e os pressupostos humanistas da educação. Tendo como centro desta formação o conhecimento científico, a orientação da prática pedagógica e a construção da cidadania desse futuro profissional, o seu processo marcará o desenvolvimento de todas as disciplinas do desenho curricular, especialmente o da Prática Docente, que acompanhará o aluno no decorrer das séries por meio do planejamento, observação pedagógica e orientação das regências em sala de aula. Esses futuros profissionais deverão ser capazes de produzir novos conhecimentos baseados na pesquisa e na prática, atendendo às necessidades estaduais e locais, sem perder de vista a realidade regional, nacional e mundial.



Foto 4: Primeira turma do ISEP, 1990.

Dessa forma, busca-se a formação de um profissional, que, por meio de um embasamento teórico consistente, aliado à análise de sua prática pedagógica cotidiana, perceba sua importância como educador e sujeito histórico do processo de construção de sua cidadania, produzindo, recriando e multiplicando o saber de forma crítica e científica.

Neste sentido, a pesquisa, como princípio científico e educativo, perpassa todas as atividades curriculares, entendendo-se que o futuro profissional só poderá atuar com eficiência e eficácia técnico-pedagógica sobre a realidade que conhece cientificamente, a fim de que possa, por meio de uma proposta de ação pedagógica, intervir na unidade de ensino em que exerce suas atividades docentes.

Com relação aos aspectos metodológicos do Curso, devem ser desenvolvidas atividades escolares por meio de aulas instrumentais e orientações acadêmicas, de modo a reforçar a unidade entre teoria e prática como princípio educativo de não fragmentação do conhecimento.



Foto 05: Orientações Acadêmicas – 1990



Foto 06: Aulas Instrumentais - 1994

As atividades de pesquisa se realizaram com base no projeto metodológico e visam fornecer instrumental teórico-prático para a produção científica própria por parte do alunado e de seu corpo docente. Essa produção científica, tanto teórica como prática, deverá ser socializada através da realização sistemática de eventos pedagógicos.

As disciplinas do Curso são originadas de quatro (4) áreas do conhecimento:

1. **Área de Fundamentos**: Campo do conhecimento que propicia o referencial teórico, com o embasamento científico necessário à formação do professor para a Educação Básica;
2. **Área de Ensino Básico**: Compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o conhecimento da Educação Básica;
3. **Área Pedagógica**: Diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e ao acompanhamento para a prática docente, voltada para o Ensino Básico;
4. **Área Prática**: Refere-se à construção da prática curricular aliada à prática profissional.

Serão tratadas em cada uma das Áreas, especificamente, as seguintes disciplinas:

**a) ÁREA DE FUNDAMENTOS:**

- 1) Teoria da Educação I;

- 2) Teoria da Educação II;
- 3) Metodologia Científica I;
- 4) Metodologia Científica II;
- 5) Desenvolvimento Bio-Psico-Social da Criança I;
- 6) Desenvolvimento Bio-Psico-Social da Criança II.

**b) ÁREA DE ENSINO BÁSICO:**

- 1) Fundamentos da Linguagem;
- 2) Processos Lingüísticos;
- 3) Formas de Expressão e Comunicação Humanas;
- 4) Metodologia da Linguagem;
- 5) Metodologia das Formas de Expressão e Comunicação Humana;
- 6) Matemática Elementar I;
- 7) Matemática Elementar II;
- 8) Matemática Elementar III;
- 9) Metodologia da Matemática;
- 10) Elementos de Física;
- 11) Elementos de Química;
- 12) Biologia: O Homem;
- 13) Biologia: Meio Ambiente;
- 14) Biologia: Metodologia;
- 15) Metodologia das Ciências Naturais;
- 16) Educação da Amazônia;
- 17) Formação Social, Política e Econômica do Brasil;
- 18) História do Brasil;
- 19) Geografia do Brasil;
- 20) Metodologia das Ciências Sociais.

**c) ÁREA PEDAGÓGICA**

- 1) Didática;
- 2) Organização, Estrutura e Funcionamento no Ensino Básico: da Pré-Escola à 4ª. Série;
- 3) Currículo, Planejamento e Avaliação do Ensino Básico: da Pré-Escola à 4ª. Série;

- 4) Atividades Físicas, Recreação e Jogos;
- 5) Recursos Tecnológicos na Educação.

#### **D) ÁREA PRÁTICA**

- 1) Prática Inicial I;
- 2) Prática Inicial II;
- 3) Prática Intermediária I;
- 4) Prática Intermediária II;
- 5) Prática Intermediária III;
- 6) Prática Intermediária IV;
- 7) Prática Docente I;
- 8) Prática Docente II.

Encerrando o percurso curricular, o Trabalho de Conclusão de Curso, de caráter obrigatório, visará à construção teórico-prática de uma Proposta de Ação Pedagógica, a partir da problematização de um objeto de estudo, na esfera da docência, detectado pelo aluno na Unidade de Ensino que lhe serviu de campo de estágio.

Com relação aos objetivos, o Curso se propôs a:

- Formar docentes em nível de Licenciatura Plena para o Magistério de Educação Infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental;
- Formar profissionais capazes de se auto-redirecionarem na experiencição de uma prática docente concreta, vinculada a uma sólida fundamentação teórica;
- Formar profissionais de ensino com uma visão ampliada de educação, que lhes permita suficiente auto-iniciativa e determinação para atender aos desafios sociais colocados pela sociedade contemporânea;
- Contribuir para a formação de educadores que tenham uma consciência científica, crítica e política da realidade estadual e regional, sem perder de vista as questões sociais, em nível nacional e mundial;
- Habilitar e capacitar docentes de nível superior que possam contribuir para a melhoria da qualidade e da produtividade do Sistema de Ensino, especialmente no que concerne à educação infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

O Curso pretende formar um “Professor-Educador” que possa:

1. Contemplar três (3) atitudes básicas: pesquisador, socializador e motivador de seu orientando, que é o aluno;
2. Motivar de forma contínua e crítica o processo de construção do conhecimento de seu alunado;
3. Estimular a formação de seus alunos, como sujeitos históricos e partícipes da sociedade;
4. Desconstruir preconceitos sociais e atitudes discriminatórias por parte de seu alunado, auxiliando-os a reconstruí-los sob bases científicas e humanistas;
5. Considerar a inclusão social como um princípio básico educativo e humano, de modo a atender, com competência científica e pedagógica, os alunos portadores de necessidades especiais absorvidos pelo Sistema Regular de Ensino;
6. Tomar sua prática pedagógica como campo de pesquisa, realizando um processo constante de análise-síntese de sua prática docente, em busca da qualidade social do processo ensino-aprendizagem;
7. Reconstruir conteúdos e metodologias da educação infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, fazendo uso de sua capacidade crítica e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e de seu estágio prático pré-profissional;
8. Considerar a pesquisa como princípio científico e educativo, de modo a contribuir na formação da consciência científica de seu alunado;
9. Considerar a formação para a cidadania como um princípio educativo, de maneira a estimular a construção da consciência crítica e política de seu alunado, orientando-os a lutarem pelos mais amplos direitos sociais e à própria vida;
10. Desenvolver a ação educativa e pedagógica por meio de um enfoque interdisciplinar, de modo a eliminar a fragmentação do conhecimento através da construção da unidade dos diversos saberes, reconhecendo, entretanto, a importância de se elevar a consciência do alunado a um nível científico;



11. Considerar a indissociabilidade entre a teoria e a prática, desautorizando qualquer tentativa de dicotomia entre o saber e o fazer;
12. Estar preparado para considerar a gestão democrática como princípio pedagógico inerente à ação educativa;
13. Considerar a relação professor/aluno como uma relação dialética, em cujo processo pedagógico o professor educa e, ao mesmo tempo, é educado, assim como o seu próprio aluno, que tanto é educado como educador;
14. Considerar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tendo plena maturidade de que o ensino de qualidade é produto da pesquisa científica, cujos resultados devem ser socializados e debatidos criticamente por meio de eventos pedagógicos de extensão universitária;
15. Considerar a intercomplementação entre formação técnica e formação política, para que o futuro docente possa tornar-se agente decisivo no processo de formação de cidadãos.

As áreas nas quais o profissional do Curso de Formação de Professores para Educação Infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental poderá atuar são:

1. Docência em nível de educação infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental das Redes Pública e Privada;
2. Planejamento, acompanhamento e avaliação em Planos, Programas e Projetos Sociais, que envolvam a educação infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental;
3. Integrar equipes técnicas de Planejamento e Pesquisa para elaboração, execução e avaliação de Projetos Pedagógicos em nível da Educação Infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental;
4. Elaboração de Propostas de Ação Pedagógica na área da Educação Infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental;



5. Assessoramento a Órgãos encarregados da Política de Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tanto no âmbito público como privado;
6. Avaliação e reestruturação de Currículos e Programas de Educação Infantil e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental.

O Curso funcionava em tempo integral e as atividades se desenvolviam da seguinte forma: dois eventos semanais (conferências, exposições, experiências, programações audiovisuais) e intermitentes às aulas estratégicas, que eram oferecidas conforme a necessidade de cada disciplina para instrumentalizar a ação da pesquisa que os alunos desenvolviam.



Foto 06: Encontro Estadual de Formação de Professores.

Eram programadas as orientações aos alunos sobre suas pesquisas, com pelo menos dois atendimentos, pela parte da tarde, a cada aluno. Um dos pontos metodológicos fundamentais colocado aos alunos era a “liberdade acadêmica”, para que ele pudesse se organizar na escolha dos temas, na sua orientação e na prática, sempre buscando a elaboração própria, sua emancipação, sua autonomia.

A forma de avaliação do Curso era o trabalho de pesquisa para cada disciplina ao final do semestre, precedido de pelo menos três cumulativos, para facilitar o desdobramento da pesquisa e o trabalho do professor.

A freqüência era obtida pela participação nas atividades propostas no turno da manhã e nas orientações acadêmicas de pelo menos duas vezes na semana, para cômputo exigido pelo Regimento do ISEP, que era a freqüência mínima de 75%.

A avaliação da aprendizagem no Curso, após a criação da Universidade do Estado do Pará, continuou sendo feita por disciplina, abrangendo aspectos de assiduidade às aulas e do aproveitamento escolar, ambos eliminatórios, de acordo com o Regimento Geral da UEPA.

No que concerne ao primeiro aspecto, o professor fica obrigado a registrar a freqüência do aluno no Diário de Classe, que não poderá apresentar uma freqüência inferior a 75% da carga horária de cada disciplina, pois se isto vier a acontecer será considerado reprovado.

O aproveitamento escolar é avaliado pelo contínuo acompanhamento dos resultados obtidos pelo aluno nas formas diversas de atividades curriculares a que puderem ser submetidos, previstas no Plano de Curso de cada disciplina.



Foto 07: Expô Ambiental



Foto 08: Expô Ambiental

Para registro e controle acadêmico foram atribuídas **duas notas parciais**, cada uma representando a avaliação referente ao total de atividades curriculares até então desenvolvidas, e uma **Final**. As notas serão expressas em grau numérico em uma escala de zero (0,0) a dez (10,0), de acordo com o nível de qualidade alcançado pelo aluno.

Será considerado aprovado o aluno que apresentar uma freqüência igual ou superior a 75% da carga horária de cada disciplina e, ao mesmo tempo, obtiver a nota igual ou superior a oito (8,0) como resultado da média aritmética das notas parciais, independente do exame final.

Submeter-se-á ao exame final o aluno com freqüência mínima ou superior a 75% da carga horária da disciplina e que obtiver como resultado da média aritmética das avaliações parciais nota igual a 4,0 (quatro) e inferior a 8,0 (oito).

Será considerado aprovado o aluno cuja média aritmética calculada entre a média das avaliações parciais e a nota do Exame Final for igual ou superior a 6,0 (seis).

Ao ao final do curso, o aluno terá obrigatoriedade de apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso, em que a qualidade será aferida por meio da consistência teórica do trabalho, da rigorosidade metodológica e da sua capacidade de aplicação prática, cujos aspectos deverão ser construídos através da pesquisa e da produção científica pelos próprios alunos. Esta será a forma metodológica básica de Avaliação. A exigência de Prova, no sentido tradicional do termo, pode aparecer, eventualmente, como uma das formas operacionais no bojo do processo global de Avaliação.

Cabe ao aluno avaliar os docentes, bem como o próprio Curso, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade global das ações educativas do sistema de Ensino Superior, em nível estadual, regional e nacional.

A formação de professor-pesquisador é um dos diferenciais deste Curso em relação aos demais Cursos de Licenciaturas Plenas do CCSE da UEPA. Este processo de Produção do conhecimento envolvia não apenas os alunos, mas também seus docentes que, ao se pós-graduarem em Cursos de Mestrado e Doutorado, na maioria dos casos problematizavam como objeto de estudo de suas dissertações ou Teses determinadas temáticas relacionadas as suas próprias experiências vivenciadas no cotidiano do Curso.

Assim, os estudos dos professores que faziam o dia-a-dia do Curso serviam para realimentar o processo de ação-reflexão-transformação, no bojo da própria trajetória histórico-interativa desses professores com seus alunos. Além disso, esses estudos também se traduziam como valiosos instrumentos de acompanhamento e avaliação que contribuía fornecendo o “feed-back” necessário para se reelaborar concepções, conceitos, categorias e um conjunto de valores teórico-práticos que, em última instância, favoreciam a melhoria da qualidade da ação educativa fornecida pelo Curso.

Dentre os estudos a que nos referimos, merecem destaque aqueles realizados por Nunes (1995), Soares (1997) e Oliveira (1997), que também eram docentes deste Curso, desde o seu processo de implantação até a presente data.

A primeira pesquisa sobre o Curso foi de autoria de Cely Nunes (1995), que realizou uma análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Formação de Professores, no período de 1990-1995, ainda quando este se encontrava sob a administração didático-científica do Instituto Superior de Educação do Pará - ISEP, que tinha como órgão mantenedor a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC. Esta pesquisa buscou refletir como o Projeto Político-Pedagógico – P.P.P. do Curso foi concebido e materializado pela comunidade isepiana, preocupando-se essencialmente em responder às seguintes questões:

1. Qual a concepção dos professores e alunos a respeito do Projeto Político-Pedagógico desenvolvido no ISEP?
2. Que momentos, na história do ISEP, caracterizam o confronto entre o ideário e as práticas pedagógicas evidenciados na concretização do Projeto Pedagógico do ISEP?
3. Que profissional está sendo formado por este projeto pedagógico? (NUNES, 1995 P. 9).

A autora concluiu sua análise dialogando com Demo (1993 p. 201-210) sobre *“História de uma experiência precoce”*,<sup>6</sup> questionando a forma unilateral feita pelo autor, que analisamos tratar-se de um desabafo, dada a “frustração” de terem inviabilizado o pleno desenvolvimento da proposta pedagógica idealizada.

Entretanto, Nunes (1995) mostrou em sua análise que a avaliação do P.P.P. feita por Demo (1993) desconsiderou outras situações conflitantes e contraditórias, vivenciadas durante a materialização daquela proposta. É necessário que se analisem as condições objetivas e institucionais para que um P.P.P. aconteça, ressaltando que nunca um projeto idealizado se reproduz fielmente, tal como foi teorizado. Por fim, a autora ressalta que o projeto foi de

---

<sup>6</sup> O texto “História de uma experiência precoce” encontra-se no livro de DEMO, P. Desafios Modernos da Educação, Vozes, Petrópolis, RJ, 1993 p. 201-210.

vanguarda e de referência para formação de professores em todo o país, além de concluir com três questionamentos que poderão servir como base de futuras investigações, que são:

- a) Que práticas de formação contínua podem ser desenvolvidas no ISEP com vistas a fundamentar o trabalho dos docentes na formação de novos professores/pesquisadores?
- b) Que novas bases pedagógicas podem ser propostas para viabilizar os eixos curriculares, relação ensino-pesquisa, teoria-prática, professores-pesquisadores na perspectiva de (re)definir a organização do trabalho pedagógico do ISEP?
- c) Quais articulações poderiam ser construídas entre o ISEP e os demais Cursos de Formação de Professores oferecidos no Estado do Pará no sentido de criar uma nova cultura de Formação de Docentes na região? (NUNES, 1995, P. 206).

Em 1997, as pesquisadoras Soares (1997) e Oliveira (1997) realizaram suas dissertações de Mestrado pela Universidade da Amazônia (UNAMA), abordando os seguintes temas, respectivamente: “A Pesquisa como Viabilizadora da Produção do Conhecimento no Ensino Fundamental” e “Produção e Re-produção do conhecimento: Uma análise de trabalhos de alunos-autores do Curso de Formação de Professores na UEPA”.

Soares (1997) realizou uma investigação sobre como se processa o desenvolvimento da pesquisa, como princípio científico e educativo nas Escolas que recebem os egressos do Curso, pois, sendo a pesquisa o eixo fundamental do P.P.P. do Curso, para formar o “professor-pesquisador”, é necessário que se avalie o profissional que ele forma segundo seus princípios educativos.

Além desse questionamento, a autora elegeu mais quatro questões norteadoras que considerou importantes, que foram:

- 1 – Como a pesquisa se efetiva na prática docente de professores do Ensino Fundamental oriundos do Curso de Formação de Professores do pré-escolar e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará;
- 2 – Quais as barreiras e/ou dificuldades encontradas nas Escolas pelos professores oriundos do Curso de Formação de

Professores para o Pré-Escolar e 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries do Ensino Fundamental, para a adoção da pesquisa como princípio científico e educativo?

- 3 – Quais as possibilidades encontradas nas escolas, pelos professores oriundos do Curso de Formação de Professores da UEPA no Ensino Fundamental, para a adoção da pesquisa como princípio científico e educativo;
- 4 – Quais as contribuições que a adoção da pesquisa, como princípio científico e educativo, na prática docente dos educadores, traz para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental? (SOARES, 1997 p. 8-9).

As respostas a esses questionamentos confirmaram que o egresso do Curso recém-formado buscou aplicar a pesquisa, como princípio científico-educativo. Primeiro, porque a Escola na qual trabalhavam era da rede Municipal e estava sob administração da mesma equipe que criou o Instituto Superior de Educação do Pará – ISEP, e esses professores-pesquisadores também participaram dos Cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, que propugnava do mesmo ideário pedagógico do Curso em pauta.

A autora também identificou que os professores pesquisados conceberam adequadamente os pressupostos da articulação ensino-pesquisa, ainda que, na passagem da concepção de pesquisa para sua prática, resultasse de adoção de ações individuais de acordo com suas preferências pessoais, o que vai contrapor a concepção defendida, ou seja, os temas são da experiência dos alunos e devem ser globais.

Os professores pesquisados confirmaram que a adoção da pesquisa como princípio científico e educativo favorece o processo ensino-aprendizagem, principalmente se a pesquisa for um processo sistemático, que forme cidadãos conscientes, que dialoguem e contraponham-se diante de determinadas situações para conseguir demarcar seu espaço próprio, a partir do qual se compreende o “espaço” socioeducativo do outro.

Soares (1997) concluiu que a pesquisa como princípio científico e educativo põe fim ao pessimismo pedagógico que tomou conta das Escolas no momento em que a pesquisa educacional se desarticulava diante da espantosa dimensão das desigualdades educacionais, produzidas pela expansão

quantitativa do Ensino Fundamental e dos assustadores índices de repetência e fracasso escolar precoce das crianças das classes populares.

A referida autora considerou que o processo educativo emancipador das classes populares pode ocorrer a partir de uma educação que contribua para diminuir as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade.

Oliveira (1997) realizou sua pesquisa sobre produção e reprodução do conhecimento, na qual fez uma análise de trabalhos de alunos-autores do Curso de Formação de Professores da UEPA. Esse estudo se desenvolveu através de análise de conteúdo de uma amostra de trabalhos realizados na disciplina Biologia I – “O Homem”, na qual a autora reafirma a existência da investigação por parte dos alunos, confirmando a tese do projeto original do Curso que concebe a pesquisa como princípio científico e educativo para a formação do professor de educação básica, embora não tenha sido este seu objeto de pesquisa.

Finalmente, analisamos o estudo “Prática Pedagógica do Professor do Ensino Fundamental: do projeto da UEPA ao dia-a-dia de seus atores principais”. Este estudo, 1998, foi realizado a partir de uma investigação da prática de quatro ex-alunas do Curso, tendo por base os dois eixos temáticos: As Professoras: Pessoas e Profissionais e As Professoras e suas práticas.

Os resultados obtidos detectaram que o espaço da prática docente não foi favorável ao desenvolvimento pessoal e profissional do aluno-docente, uma vez que as metodologias e didáticas de ensino, que foram trabalhadas no Curso nas várias disciplinas, foram dissociadas entre si e em relação ao Estágio. Entretanto, essa pesquisa revelou que o Curso proporcionou condições para formação de atitudes, despertando os alunos-docentes para a investigação e ampliação de seus horizontes ideológicos. E isso foi favorecido pelo fato de que aceitaram ser professores e possuem inteligência emocional, perseverança, consciência e segurança naquilo que faziam devido a terem uma família estável e cultivarem valores éticos e religiosos. Este estudo ainda demonstrou que a experiência dos alunos egressos do Curso favoreceu-lhes a capacidade de transcender as dificuldades colocadas pelo Sistema de Ensino ao exercício da docência, criando soluções próprias e buscando alternativas dentro e fora da Escola. Portanto, é referendado o princípio de que o projeto político-pedagógico do Curso de Formação de Professores da UEPA aponta

que são a autonomia e a prática da cidadania princípios basilares da formação docente. Assim, constata-se também que a prática docente é resultado da reelaboração de conhecimentos provenientes das mais variadas fontes, ou seja, da academia, da família e da sociedade em geral.

Além dessas pesquisas realizadas na UNAMA, fizemos o estudo de mais três pesquisas sobre o Curso de Formação de Professores da UEPA, que foram realizadas no Curso de Mestrado em Educação do Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribeño – IPLAC/CUBA, cujas investigações versaram no campo das áreas de História, Geografia e Matemática, em que os autores concentraram seus objetos de pesquisa em problemas relacionados com as disciplinas que ministravam no referido Curso.

Na área de História, foi desenvolvido o tema “Aprender a aprender História: um modelo didático centrado na investigação”, cujo objeto de estudo se preocupou em analisar o processo ensino-aprendizagem da disciplina História no Curso de Formação de Professores, como ocorre em sala de aula, tendo a investigação como princípio educativo. Também a autora se propõe a criar um modelo didático para o ensino de História tendo como eixo condutor a investigação. A pesquisa seguiu dois questionamentos básicos que foram:

- a) Que possibilidades proporciona o currículo do Curso de Formação de Professores em particular a História, na construção da aprendizagem centrada na investigação?
- b) Um modelo didático centrado na investigação em História poderia contribuir para a formação do aluno crítico, autônomo, construtor de sua aprendizagem? (RODRIGUES, 2000, p.11).

O resultado dessa pesquisa apresentou algumas reflexões sobre o perfil do professor investigador, necessárias para atender aos desafios que a sociedade coloca e a que a Escola precisa responder. A concepção metodológica “Aprender a aprender” pôde apontar para a autonomia e criticidade como pressupostos da cidadania e realizou um diagnóstico com professores e alunos do Curso de Formação de Professores da UEPA, que detectou:

- a) A inexistência de uma orientação metodológica no Curso que o direcione para a investigação como método de construção de



conhecimento, embora todos os atores a considerem fundamental;

- b) Que a pesquisa ainda é prática no Curso em foco, e pode-se afirmar que influencia na formação do aluno, porém como iniciativa isolada de alguns professores que reconhecem essa metodologia fundamental na construção do conhecimento;
- c) Que existem dificuldades para implementar a pesquisa como eixo do Curso, devido a carências de ordem institucional, metodológica e curricular;
- d) As pesquisas que possam contemplar o cotidiano da sala de aula e os desafios que o processo docente colocam, havendo necessidade de qualificar a ação docente (RODRIGUES, 2000 p.67-68)

A partir dessas reflexões, Rodrigues (2000) propõe um modelo de Programa de Estudo para História intitulado “*Conhecer a Amazônia: uma proposta político-pedagógica*” que objetiva instrumentalizar e capacitar docentes para a construção de conhecimentos históricos, favorecendo o resgate das raízes e da identidade cultural amazônica em contraponto às tendências globalizantes de ver o mundo como um todo homogêneo, em que as diferenças são vistas como forma de dominação.

Na área de matemática foi desenvolvida a pesquisa “A Construção do conhecimento Geométrico dos alunos do Curso de Formação de Professores do Pré-Escolar e 1ª. a 4ª. Séries do Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Pará”, que objetivou, segundo Lima (2000),

- a) Analisar a compreensão e a apropriação do conhecimento geométrico dos alunos do Curso de Formação de Professores da UEPA;
- b) Elaborar um corpo de sugestões metodológicas que possam ajudar os professores de matemática do Curso de Formação a trabalhar os tópicos de geometria, da disciplina matemática Elementar III, respeitando os níveis de pensamento geométrico dos alunos.

Essa pesquisa concluiu que as políticas públicas adotadas no ensino de geometria no Brasil incluíram e excluíram conteúdos que trouxeram

prejuízos a curto, médio e longo prazo à coerência desse ensino nas esferas fundamental e médio e que refletem hoje na instrução dos alunos do Curso de Formação de Professores da UEPA, que já haviam sido apontados nos documentos de implantação do ISEP. Um outro achado foi que o desenvolvimento do pensamento geométrico dos alunos desse Curso é equivalente ao nível básico do modelo Van Hiele e acredita que isso seja ocasionado pela não organização e metodologia do ensino de geometria nas séries da escola fundamental e média, assim como os professores de matemática do mesmo Curso não possuem um projeto comum que vise trabalhar as dificuldades relativas ao ensino da geometria e, por isso, a vontade de dar uma solução para esse problema vai partir da ação individualizada de cada professor que utilizar materiais didáticos adequados que venham auxiliar o aluno em suas dificuldades. Por fim, a autora diz que os alunos do Curso de Formação de Professores parecem desconhecer que a pesquisa é um dos pilares da filosofia desse Curso e apenas relatam e lamentam o que não foi aprendido e o que não foi ensinado a eles.

Na área de Geografia, a dissertação apresentada foi *Proposta Metodológica para trabalhar as categorias espaço, tempo e sociedade, por meio do enfoque interacionista, com os alunos do Curso de Formação de Professores da UEPA*. Costa (2000) elabora essa proposta apoiada em sua experiência como docente das disciplinas Metodologia das Ciências Sociais e Prática Docente I e II, na qual os alunos apresentavam dificuldades em relação ao tratamento pedagógico das categorias espaço, tempo e sociedade.

A proposta apresenta os seguintes princípios educativos para serem implementados:

1. interação do educando com seu espaço de vivência e compreensão da comunicação – em suas várias acepções: escrita, falada, tecnológica – como fator primordial para o desenvolvimento da interação entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-objeto do conhecimento;
2. desenvolvimento de uma prática pedagógica que assegure a construção do conhecimento, compreendendo o educando como sujeito da aprendizagem e construtor/produtor do saber;

3. desenvolvimento de uma prática interdisciplinar e valorização do professor como agente orientador, estimulador, desafiador e provocador da aprendizagem, num constante processo de interação/integração com o educando e com seus pares.

Verificamos que nenhum dos estudos revisitados, em que se reconstitui os discursos dos mestrados que pesquisaram sobre o Curso de Formação de Professores da UEPA, preocupou-se em analisar o seu princípio de interdisciplinaridade, proposto em seu Projeto Político-Pedagógico. Diante desta constatação, impõe-se, como necessidade urgente, a tarefa de reestudá-lo à luz de sua concepção teórica e prática interdisciplinar, na tentativa de contribuir ao aprofundamento da reflexão crítico-científica sobre os limites e possibilidades desse seu enfoque.

#### **IV - O PROCESSO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: mito ou realidade?**

Considerando-se a educação escolar um processo relacional de ensino-aprendizagem entre acadêmicos e docentes no espaço da comunidade universitária, do Curso de Formação de Professores da UEPA, “lócus” observacional que serviu de laboratório de pesquisa neste estudo, priorizamos as “falas” dos principais sujeitos da ação educativa, ou seja, dos alunos e professores que fizeram o cotidiano pedagógico do citado Curso.

Desse modo, os discursos dos gestores (ex-coordenadores), apenas secundariamente, refletirem posicionamento de uma das categorias dos sujeitos da educação, considerados como atores privilegiados e principais intérpretes da “teia” de relações sociopedagógicas do Curso. Sendo assim, os coordenadores também são docentes, e as suas vozes já estão contempladas nas “falas” dos professores entrevistados.

Além de procurarmos estabelecer uma relação dialética entre os dois discursos, o dos alunos e o dos docentes do Curso de Formação de Professores da UEPA, buscamos também, de acordo com a linha de orientação teórica que norteia o processo de análise dessa pesquisa, relacionar

o mundo inteligível desses protagonistas históricos com as suas condições materiais de existência, uma vez que o nível de consciência desses sujeitos da educação em relação à problemática da interdisciplinaridade no Curso está íntima e organicamente ligado à vida concreta desses sujeitos na sociedade, ou seja, às condições socioeconômicas com que se reproduzem, constroem conhecimentos, transformam a sociedade e a si próprios, ao estabelecerem relações sociais com os outros sujeitos nos grupos, classes, instituições e na sociedade em geral.

## **4.1 – A Perspectiva dos Alunos**

### **4.1.1– Caracterização Identitária dos Alunos Sujeitos da Informação**

Conforme constatamos por meio da Tabela nº. 01, os alunos que serviram de sujeitos da informação desta pesquisa eram discentes matriculados no 7º. semestre (36%) e no 8º. Semestre (64%), escolhidos aleatoriamente dos dois últimos blocos semestrais do Curso, porque são eles, em relação aos demais alunos de outros semestres, que já vivenciaram mais de 80% do Curso e, portanto, são os sujeitos com maiores possibilidades de prestar seus depoimentos sobre o processo de interdisciplinaridade no CFP. A tabela evidencia também que a maioria dos discentes pesquisados é do sexo feminino, segmento que representa 69% do total da amostra, contra apenas 11% do sexo masculino.

Esta desproporcionalidade da composição por sexo dos alunos do Curso mostra que, apesar das mudanças já ocorridas nos Cursos universitários voltados para a educação, é ainda bastante significativa a presença da mulher nesta área do conhecimento, demonstrando que o CFP ainda constitui uma característica marcadamente feminina.

Este dado é bastante reforçado quando se realiza uma análise retrospectiva histórica da composição de gênero cujos relatórios, por nós consultados, revelam que em 1990, ano em que o Curso foi implantado, havia 95% de mulheres, contra apenas 5% pertencentes ao sexo masculino.

A referida tabela indica que cerca de 50% dos alunos pesquisados possuem de 20 a 24 anos, o que demonstra ser ainda o segmento dos jovens que procura pela oferta de vagas neste Curso, principalmente quando se verifica que, adicionado à faixa etária subsequente daqueles que possuem de 25 a 29 anos, constata-se que 86% da amostra pesquisada ainda não alcançaram os 30 anos de idade, índice que atinge apenas 14% da população pesquisada.

Quando se compara a composição etária do Curso na atualidade com o momento histórico (1990) em que o Curso foi implantado, verifica-se uma transformação profunda, tendo em vista que, durante os anos 90, tínhamos, em sua grande maioria, alunos com mais de 30 anos, segmento que representava mais de 90% dos alunos matriculados neste Curso.

Faz-se oportuno enfatizarmos que esta profunda alteração na composição etária dos alunos matriculados atualmente no Curso deu-se em grande parte pela não mais exigência do critério de candidatos provenientes do Curso de Magistério (Normal). A maior parte dos alunos matriculados no presente, é oriunda de outras áreas do Ensino Médio e, portanto, sem nenhuma experiência de vida no campo do magistério.

Finalmente, com relação à caracterização identitária, no que tange à origem dos alunos matriculados no Curso, a citada tabela nos evidencia que 81% dos sujeitos da informação são provenientes de áreas periféricas, ou seja, residem em baixadas e/ou área de invasão, contra apenas 19% que residem em bairros do Centro. Este dado é bastante revelador porque é um indicador do nível de qualidade de vida dos sujeitos pesquisados que precisam se deslocar diariamente de bairros longínquos para freqüentarem as aulas do Curso na UEPA, que se localiza num bairro tradicional de feição auto-suficiente, do ponto de vista comercial, bancário e educacional.

Visto que os pesquisados atuais residem na sua maioria em bairros sem infra-estrutura e saneamento básico, estão expostos a riscos de doenças e ameaças de violência pela falta de segurança pública nessas áreas. Todavia, ao estabelecermos um contraponto com a origem dos alunos matriculados no Curso no início dos anos 90, verificamos que os documentos consultados nos revelam que esta situação não se alterou, pois a maior parte dos alunos daquela época residia em bairro de periferia urbana, dos quais alguns até eram

procedentes de áreas interioranas do Estado. Esta situação parece reafirmar que a maioria dos alunos do CFP da UEPA são provenientes dos segmentos sociais mais vulneráveis socio-economicamente, e, para eles, um bairro residencial qualitativamente saneado é ainda um objetivo perseguido e um desafio a vencer.

#### **4.1.2 – Condições Socio-econômicas dos Alunos**

Conforme indica a tabela nº. 02 em apêndice, do total da amostra dos alunos pesquisados, mais da metade, representando 56%, são “alunos-trabalhadores” contra 44% que se dizem não trabalhar. É digno de registro, entretanto, que do grupo dos “alunos-trabalhadores” apenas 33% exercem atividades de docência; enquanto 67% estão engajados em outras funções, tais como: produtores musicais, vendedores, comerciários e consultores de vendas.

Convém ressaltar que as primeiras turmas que fizeram parte do processo de implantação deste Curso eram compostas em maior número (98%) de “alunos-professores”, ou seja, universitários que exerciam atividades do magistério na rede do ensino público, considerando que este era um critério essencial para que pudessem se candidatar ao processo seletivo do vestibular para ingresso no mencionado Curso.

A composição funcional dos alunos na atualidade parece desvendar uma das razões pelas quais ocorrem bruscas reduções do número de alunos à medida que esses passam para o semestre subsequente, refletindo uma significativa evasão escolar. Segundo depoimentos dos próprios alunos, a escolha por um Curso fora da sua área de atuação profissional se dá pelo fato de não se sentirem preparados para enfrentar o vestibular nos Cursos de sua preferência, já que estes eram bastantes concorridos, como no caso dos Cursos de Direito, Economia, Administração de Empresas, Engenharia e Medicina. Informaram-nos todavia, que, para não ficarem sem estudar, se candidatavam ao Curso de Formação de Professores, mas, tão logo se sentissem preparados para tentar o vestibular para outros Cursos, eles o abandonariam.

De todo modo, a desproporcionalidade entre os que trabalham e aqueles que não precisam trabalhar para estudar, ainda que em uma Universidade Pública como a UEPA, constitui um forte indicador da necessidade que os alunos do Curso de Formação de Professores têm de complementar a renda familiar para custearem despesas com alimentação, transporte, livros e materiais didáticos em geral, exigidos a todos os universitários. Tais condições socioeconômicas vulneráveis dos alunos pesquisados são confirmadas quando se verifica que 80% dos “alunos-trabalhadores” recebem de 1 a 3 salários mínimos, indicando, além do desvio funcional, uma baixa remuneração mensal em face da sua necessidade de sobrevivência. Este dado parece fortemente corroborado quando observamos que as condições de moradia desses alunos (80%) são precárias.

Convém ressaltar ainda, à luz dessa mesma tabela, que 39% dos respondentes são filhos de pais analfabetos, o que excede a média nacional, uma vez que, segundo dados do IBGE/2000, o Brasil possui apenas 15% de pessoas que não sabem ler e nem escrever. Aliando-se o índice de pais analfabetos com aqueles que não completaram o Ensino Fundamental 28%, esta cifra alcança o índice de 67% com baixa escolaridade, indicador que revela as difíceis condições socioeconômicas de vida dos alunos do Curso.

Quando indagados sobre a classe social de pertencimento, 80% dos alunos pesquisados afirmaram que faziam parte da classe baixa ou pobre; contra 20% que se disseram pertencer à classe média intermediária.

O conjunto desses dados nos indica que os alunos do CFP da UEPA lutam com sérias dificuldades materiais de existência, o que denota, de certa forma, o nível de consciência possível, relativamente não-crítica, que conseguem alcançar com relação ao processo de interdisciplinaridade, o qual em última instância, se assemelha à concepção fenomenológica em nível do sujeito pensante que, “com boa vontade, constrói um espírito de equipe no intuito de bloquear o conhecimento fragmentado em busca de formação interdisciplinar do sujeito, a partir de trocas intersubjetivas” (FAZENDA, 1993: 11-12).

Na verdade, quando as pessoas ainda precisam lutar cotidianamente por suas necessidades básicas de sobrevivência, não

conseguem pensar criticamente, de forma politizada, sobre assuntos desligados de sua problemática existencial. Sobre este aspecto, Marx (1978) afirmou que “não é a consciência dos homens que determina sua forma de vida, mas ao contrário, são as suas condições materiais de existência que determinam a sua forma de pensar”, razão pela qual a consciência real dos alunos do CFP, evidenciada no seu limite máximo por uma abordagem psicologizante do processo de interdisciplinaridade, constitui a sua consciência possível, ou seja, a consciência histórica que um segmento ou grupo é capaz de construir em sua trajetória de vida.

#### **4.1.3 – A Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso de Formação de Professores**

Consultando os documentos “Caminhos da Educação”, que se referem ao Projeto de Implantação do Curso de Formação de Professores da UEPA, no início dos anos 90, constatamos que no seu P.P.P. a profissionalização do futuro professor pretendia captar o educando no seu “todo”, de modo a superar uma concepção meramente pedagógica, ou simplesmente assistencialista, ainda que se tratasse de um Instituto de Educação. Segundo esse documento, de certa forma, nem caberia a este futuro profissional o nome de “professor”, uma vez que este título indica funções de preceptoria tradicional, além de fechá-lo no horizonte escolar.

Assim, em seu projeto inicial, a implementação do Curso de Formação de Professores objetivava a formação de um novo profissional, em todos os sentidos: interdisciplinar, teórico-prático, dotado de qualidade formal e política, capaz de produção científica própria, a serviço do desenvolvimento integral e holístico do aluno. Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico do Curso se orientaria por um princípio de interdisciplinaridade, correspondente à moderna Pedagogia Histórico-Crítica.

Por outro lado, a maneira do fazer pedagógico de seu desenho curricular seria outra inovação exigida, iniciando-se pela didática da produção científica própria, tanto por parte do “professor-orientador” como por parte do “professor-aluno”. Esta seria a novidade que chamaria mais atenção, em face



da sua visibilidade imediata, e que deveria provocar um grande desafio, tanto dos alunos, diante da exigência de leitura sistemática e elaboração própria, quanto dos professores, que nunca tinham sido orientadores em sentido estrito, além de nunca terem se dedicado à produção científica, em sua maior parte.

Como se pode depreender, a teorização do Curso por meio do seu P.P.P. dava ênfase ao princípio da interdisciplinaridade, considerando que, independentemente da área de conhecimento à qual pertencia o conteúdo a ser desenvolvido, haveria a exigência de se estabelecer suas conexões com o tema gerador, por meio de vários aspectos da vida social dos educandos, de modo a fornecer uma visão totalizante e global do assunto trabalhado.

Ressaltando a concepção interdisciplinar do P.P.P. do C.F.P da UEPA, o seu principal mentor enfatiza que, com certeza, buscava-se um novo profissional no sentido interdisciplinar do termo, tendo em vista que a proposta de habilitação se orientaria para este tipo de globalização, correspondente à modalidade constitucional, por isso, em sua “carta-consulta”, enfatizava que a universalização da Educação Básica não era uma pretensão descabida, mas uma função regular de um Estado Democrático. Todavia, para se alcançar o cumprimento das funções sociais públicas de um Estado desse tipo, seria necessário o

*desdobramento de política social da infância no sentido globalizante e interdisciplinar unindo a educação e assistência, de modo a caminhar para o estabelecimento da universalização do acesso para todos os sujeitos na faixa de 0 a 14 anos ... para que se consiga proposta unitária e globalizante com o apoio da União (DEMO, apud PARÁ, 1989: 23).*

Consultando o relatório crítico-reflexivo da Prática Docente do Curso de Formação de Professores dez anos depois, observamos alguns relatos que evidenciam certas dificuldades de operacionalização do enfoque interdisciplinar exigido pelo P.P.P. do Curso, pois, segundo o documento, embora o princípio da interdisciplinaridade seja bastante teorizado, propalado e discutido no campo da educação, soava aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como um conceito muito abstrato, que, via de regra, deixava sérias dúvidas e dificuldades para operacionalizá-lo na prática.

De acordo com este relatório, a equipe de professores do Curso, especialmente os da Prática Docente (PD), procurava de certa forma

desmistificar o poder deste “mito”, que preocupava os alunos de forma muito intensa, dizendo que, mesmo em uma sociedade capitalista, em que o homem é um ser alienado e fragmentado, por essência da força do trabalho dividido e parcelado, o processo educativo que se passa na esfera da docência constitui um dos raros momentos no qual o conhecimento se reconstrói em toda a sua inteireza, por isso, mesmo sem nos darmos conta, acabamos por estabelecer determinadas relações com outras áreas do conhecimento, considerando que na vida tudo se relaciona e nada se encontra separado, pois a realidade social é, por essência, dialética.

Assim, embora o princípio da interdisciplinaridade tenha base científica na força da dialética real da sociedade, a equipe dos professores de PD enfatizava a necessidade de se planejar a intencionalidade para se desenvolver o assunto de forma interdisciplinar, atentando-se para as intercessões e interfaces que existem entre os vários conteúdos, nas diversas áreas do conhecimento, de modo a se ultrapassar o conhecimento disperso e fragmentado, decorrente do processo de alienação social nas formações sócio-históricas capitalistas.

Conforme se constata na matriz nº 01, indagados sobre se conheciam a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do CFP, os alunos pesquisados, 64%, informaram que a desconheciam, pois, quando entraram no Curso, nunca lhes foram apresentado, pela coordenação geral, o referido documento.

Com a finalidade de reforçar o desconhecimento dos alunos sobre um documento tão importante, que diz respeito à própria vida do Curso em análise, torna-se oportuno atestá-lo, através das “falas” dos pesquisados, quando afirmam que:

*Não, eu desconheço a concepção de interdisciplinaridade que se faz constar no Projeto Político Pedagógico do Curso, pois nunca obtive informações sobre esse assunto ... Assim, como nunca me foi apresentado este tal Projeto, não posso ter conhecimento sobre este fato. Por outro lado, não nos foi passado de forma clara, portanto, não houve oportunidade para conhecê-lo (UM ALUNO ENTREVISTADO: 1º Sem/2006).*

Convém ressaltar que o P.P.P. de um Curso universitário não é algo elaborado pela autoridade gestora e, em seguida, engavetado, mas é um documento construído coletivamente pelos sujeitos do processo educativo, que

devem ser vivenciados em todos os momentos, por todos os interatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Esse Projeto delinea um rumo, uma ação intencional com um compromisso definido coletivamente, por isso, todo P.P.P. de um Curso é, também, um Projeto Político, já que está organicamente ligado ao compromisso sociopolítico referente aos interesses e necessidades reais dos interatores sociais que fazem o cotidiano da comunidade universitária. É político, no sentido do compromisso que assume com a formação da cidadania relacionada às decisões democráticas que deverão ser tomadas no âmbito da ação educativa.

Sob esta perspectiva, consideramos que o desconhecimento dos alunos sobre este documento compromete politicamente a própria eficácia do Curso, gerando prejuízos pedagógicos incalculáveis, em que os próprios agentes da educação se arriscam ao desenvolverem atividades improvisadas, sem condições objetivas de propiciarem rupturas com o presente necrosado e, ao mesmo tempo, sem possibilidade de construírem uma utopia educacional de qualidade social para o futuro.

Discorrendo sobre a importância do P.P.P. na Escola, ao considerá-lo como um processo de construção da qualidade social educativa, o principal mentor intelectual do ISEP assim se refere:

*O desafio de cada Universidade ao construir o Projeto Político Pedagógico é uma idéia ímpar, sobretudo pelos pressupostos que contém, onde entre outros destacam-se, o desempenho da competência principal esperada do educador e de sua atuação; consolidação da Escola, como o lugar central da Educação Básica, numa visão descentralizada do sistema ... além de sinalizar o processo educativo como construção coletiva dos sujeitos da educação envolvidos (DEMO, 1993: 240-241).*

Convém salientar que, muito embora a “idéia-força” da justificativa fornecida pelos alunos tenha sido o desconhecimento do P.P.P. do Curso, uma parcela representativa dos pesquisados (15%) procurou relativizar tal desconhecimento, na medida em que assumiram responsabilidade por esta realidade, enfatizando que nunca se interessaram em conhecer o Projeto Político Pedagógico do Curso. Neste sentido, informaram ainda que, apesar de os professores e a própria coordenação não terem tido a iniciativa de apresentar e nem debater o assunto, eles próprios também não se

interessaram em saber sobre o planejamento pedagógico do Curso. Sendo assim, vale a pena verificar as próprias “falas” dos discentes, quando afirmam que:

*Os professores e a coordenação do Curso nunca nos apresentaram o P.P.P. do Curso, por isso não me sinto preparado para falar sobre este assunto. Todavia, nunca me interessei em saber, pois os alunos não tiveram acesso a esse documento, entretanto, nunca me interessei em conhecê-lo. Só agora ouvi falar em tal projeto, quando o Curso está sendo reformulado (UM ALUNO PESQUISADO: 1º Sem/2006).*

Torna-se oportuno adiantar que, embora um número considerável dos alunos pesquisados tenha enfatizado que desconheciam o P.P.P. do Curso, uma parcela bastante significativa (36%) afirmou ter conhecimento dele e da própria concepção de interdisciplinaridade que se faz constar neste documento. Estes alunos chegaram, inclusive, a explicar sobre a concepção interdisciplinar teorizada neste projeto, afirmando que, por meio da seleção de um tema gerador, analisam-se as várias teorizações científicas sobre ele, ultrapassando a visão unidisciplinar, de forma a se alcançar uma visão explicativa de globalidade. Quanto ao conhecimento da concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso, alguns alunos se arriscaram a conceptualizá-la, quando disseram que:

*Eu conheço a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso porque de vez em quando realizamos trabalhos que envolvem práticas interdisciplinares ... Sim, eu conheço, a interdisciplinaridade vai além da construção de plano de aulas, abrangendo a totalidade dos conhecimentos que os sujeitos da educação possuem, através de uma discussão dialógica. Não basta trabalhar com um texto para Português, outro para Matemática, etc., dissociando os exemplos da vivência dos alunos, pois isto não é trabalhar de forma interdisciplinar, mas retalhar saberes (DOIS ALUNOS PESQUISADOS: 1º Sem/2006).*

Como se pode observar neste tópico, revelou-se uma dialeticidade do conhecimento/desconhecimento, ensejando, entretanto, uma ultrapassagem para além de uma simples curiosidade, ressaltando-se que o processo de interdisciplinaridade no Curso também contribuía para se alcançar a indissociabilidade entre teoria x prática, favorecendo a formação crítica e politizada dos alunos, à medida que propiciava a ligação de conhecimentos dispersos e a superação do saber fragmentado.

Estabelecendo uma análise comparativa sobre o processo dialético do conhecimento/desconhecimento dos alunos das primeiras turmas durante o processo de implantação deste Curso, observamos, por meio dos relatórios consultados, que os ingressantes dessas turmas tinham como obrigatoriedade habitual a leitura coletiva do Projeto Político-Pedagógico do Curso e sua subsequente discussão crítica com os professores, corpo técnico e coordenação geral do Curso, cultura que foi se perdendo ao longo da trajetória do Curso, considerando que, nos últimos anos, sobretudo a partir de 2002, o planejamento pedagógico só era executado esporadicamente, prática que contrariava de forma profunda o Projeto Político Pedagógico do Curso, com graves implicações pedagógicas ao aprendizado dos alunos com relação ao conhecimento destes, sobre os próprios rumos que o curso deveria trilhar.

A perda da cultura de leitura e debate crítico para o conhecimento dos alunos acerca do P.P.P. do C.F.P. foi decorrente, fundamentalmente da não mais liberação em tempo integral dos ingressantes do Curso por parte da SEDUC. Aliado a isso, acrescentamos o desdobramento do Curso em dois turnos, quando antes era em tempo integral, além do que os professores perderam a vinculação específica com o Curso, passando a ser lotados pelos Departamentos, o que não possibilitava mais condições objetivas para se dedicarem exclusivamente ao Curso.

#### **4.1.4 – A Concepção de Interdisciplinaridade Vivenciada no Curso**

Conforme indica a matriz analítica nº 02 relacionada à concepção de interdisciplinaridade vivenciada no Curso de Formação de Professores da UEPA, verificamos que, do total dos alunos pesquisados, a maior parte, representando 45% da amostra, considera que durante a sua trajetória nesse Curso universitário, especialmente a partir do 7º semestre, o princípio de interdisciplinaridade foi intensificado na prática, concebido como um processo dialético de construção crítica e ética do conhecimento, objetivando a elevação da consciência ingênua a uma consciência nova, baseada na ciência, na criticidade e na politização dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Como se pode concluir das “falas” dos alunos pesquisados, as práticas interdisciplinares por eles vivenciadas pautaram-se em uma abordagem da Ciência Crítica, na medida em que essas práticas, previamente planejadas, objetivaram a formação da cidadania por meio de um processo de educação transformadora, que intervém na realidade social, buscando a superação dos problemas sociais enfrentados pelos sujeitos do processo educativo.

A análise da maioria dos respondentes com relação as suas vivências no C.F.P. em termos do processo interdisciplinar evidencia que o referido enfoque é, ao mesmo tempo, realidade e utopia social construída, em que os alunos expressam que este processo começa a se efetivar em nível real, a partir do 7º Semestre, viabilizado, principalmente, pela equipe da Prática Docente, composta pelas 4 áreas do conhecimento, a saber, Ciências Exatas, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Ciências da Linguagem, coordenada pela supervisão pedagógica, que tinha sob sua responsabilidade o objetivo de articular essas áreas para transcender a visão unidisciplinar, em busca de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

Como se pode constatar, a própria organização da concepção interdisciplinar do Curso segue os parâmetros da fenomenologia interdisciplinar de Fazenda. Ainda que os alunos tenham expressado uma concepção que se coaduna com a visão crítica de Follari, Jantsch, Bianchetti e Frigotto (1995), acreditamos que eles expressaram um desejo idealizado reprimido. Segundo a concepção Freud-Marxista, mesmo que não tenham vivenciado na prática do mundo real o processo de interdisciplinaridade numa linha científico-crítica em sua plenitude, o conhecimento de certos pressupostos teóricos da visão histórico-crítica, aliado ao poder da utopia social que desejariam ver reconstruída por meio da idealização de um passado recente, resultou num certo descolamento entre as suas condições materiais de existência e o nível de sua consciência real. Esse processo favoreceu aos sujeitos da ação educativa um dos raros momentos em que o projeto ideal parece com o que se vivencia na prática, quando na realidade habita o nível de sua consciência ampliada, possibilitada pelo desejo de se romper com os estreitos horizontes ideológicos de uma concepção disciplinar, centrada numa somatória de conhecimentos estanques e dispersos.

De todo modo, essa etapa do processo de construção do enfoque interdisciplinar no Curso de Formação de Professores da UEPA sinalizava que a utopia social estava sendo construída, mas que, lamentavelmente, foi interrompida pela extinção do Curso, embora tenha possibilidades de se realizar no Curso de Pedagogia que encampou o antigo Curso de Formação de Professores.

Assim, o Curso de Pedagogia forneceu seu rótulo, mas absorveu em seu novo P.P.P. 2006 a cultura da CFP, levando para o seu interior seus problemas, suas dificuldades, suas tensões e ambigüidades, como também suas possibilidades de materialização de um projeto de interdisciplinaridade em franco desenvolvimento.

A matriz revela ainda que uma parcela significativa da amostra informou que a interdisciplinaridade vivenciada no Curso é aquela que a concebe como um processo de construção do conhecimento, baseado na experiência dos alunos e professores. Tal abordagem coaduna-se com a visão de Japiassu (1976) e Fazenda (1993), quando afirmam que o processo é construído coletivamente em sua prática cotidiana na medida em que aqueles atores consideram-se parceiros, tendendo a formar uma equipe interdisciplinar que se retroalimenta, visando construir a unidade do conhecimento.

Como se pode observar, esses autores centram a existência da interdisciplinaridade na capacidade e no espírito de equipe dos sujeitos envolvidos no processo educativo, entendendo este enfoque como um produto da vontade de cada um dos sujeitos pensantes, cuja somatória resultaria numa articulação entre os vários conhecimentos, ultrapassando o simples conteudismo unidisciplinar.

Nesta perspectiva, Fazenda, enfatiza que

*Em termos de interdisciplinaridade, tem-se uma relação de reciprocidade, de parceria, ou melhor dizendo, de co-propriedade que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude, cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade ... portanto, a interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento que substitui uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 1993: 31).*

Assim, a interdisciplinaridade é uma atitude coerente que pressupõe o anonimato, pois, segundo a autora, o conhecimento pessoal

concreto deve-se anular frente o saber universal e teórico. Argumenta ainda que a sua efetivação exige como primeira condição o desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos envolvidos, por isso a prática interdisciplinar não se ensina e nem se aprende, apenas vive-se, exigindo, pois, uma nova pedagogia, ou seja, uma pedagogia da comunicação existencial.

Percebemos pelos argumentos da autora que a sua concepção de interdisciplinaridade vivencial centra-se em uma Pedagogia “Psi”, que fundamenta sua existência na consciência teórica do sujeito como detentor do conhecimento. Neste sentido, a concepção de interdisciplinaridade de Fazenda constrói-se por meio de uma abordagem fenomenológica que responsabiliza a sua efetivação ou a sua ausência pela sensibilidade humana ou na falta dela, desde que os sujeitos envolvidos tenham boa vontade em se anular como sujeitos concretos, para que os conceitos universais predominem no campo do conhecimento.

Um terceiro grupo de alunos, representando 19% dos pesquisados, concebeu a interdisciplinaridade vivenciada no Curso como uma perspectiva estática e dicotômica, em que cada disciplina fornece um enfoque específico sobre um determinado tema. Este grupo de alunos afirma, portanto, ter vivenciado práticas “interdisciplinares” baseadas em uma concepção funcionalista, pois entendem a ação interdisciplinar como um conjunto de enfoques fornecidos em cada disciplina sobre o assunto explorado didaticamente.

A concepção funcionalista de interdisciplinaridade considera que o currículo de ensino é um conjunto de disciplinas interdependentes e isso seria o bastante para que os educandos, em sua prática de “aprender fazendo”, consigam estabelecer ligações entre os conhecimentos dispersos, reconhecendo a relação orgânica entre as diversas disciplinas do Curso. Para os pedagogos funcionais, a unidade sistêmica de interdependência entre as disciplinas do currículo será alcançada à medida que cada uma enfatizar a importância de seu “olhar” específico na conjugação dos componentes curriculares, enquanto um sistema integrado.

Assim, a concepção funcionalista de interdisciplinaridade é alcançada por meio de procedimentos didático-metodológicos, adequados a



cada processo de ensino que, aplicados pelos docentes, contribuiria para que os educandos alcançassem uma percepção sistêmica do conhecimento.

Como se pode deduzir, a abordagem funcionalista de interdisciplinaridade enfatiza que a interdependência funcional entre as disciplinas do currículo é indispensável; mas, ao centrar-se nos meios técnicos, formula apenas uma concepção tecnicista e bancária da educação, reduzindo a proposta interdisciplinar a um mero conjunto de práticas metodológicas de um repertório didático adequadamente aplicado pelo professor. Nestes termos, a existência ou a ausência de interdisciplinaridade no ensino decorre da qualificação ou da desqualificação pedagógica dos professores, que contribui para o conhecimento ou o desconhecimento destes sobre as técnicas metodológicas mais adequadas no campo da Pedagogia.

Finalmente, com 3% de freqüência nas respostas dos alunos pesquisados, está o grupo que considerou que, por o Curso está organizado em disciplinas, fornece, então, um conhecimento fragmentado, mesmo que a sua articulação em blocos semestrais apresente uma tentativa de ultrapassar o conhecimento descontextualizado e disperso. Contudo, afirmam esses alunos que esta tentativa realiza-se muito mais em nível dos discursos teóricos dos professores do que propriamente por meio de sua aplicabilidade prática.

A matriz analítica nº 03, em apêndice neste relatório, apresenta as principais práticas interdisciplinares vivenciadas pelos alunos no Curso. Sobre este aspecto, observamos que os discentes pesquisados afirmam que a partir do 7º e 8º semestres, momento nos quais se iniciam as atividades de Prática Docente por meio do Estágio Supervisionado nas escolas da rede pública, essas aulas são orientadas sob o enfoque interdisciplinar.

A referida matriz indica que houve 53% da amostra pesquisada registrando que as atividades de Prática Docente propiciaram-lhes vivenciar a interdisciplinaridade em toda a sua inteireza, uma vez que o estágio curricular obrigatório na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental exigiu-lhes o envolvimento das 4 áreas do conhecimento da Educação Básica.<sup>7</sup>

A Prática Docente ou Estágio Supervisionado, que no desenho curricular do Curso passou a ser incluída a partir do 7º semestre, consistia no

---

<sup>7</sup> Educação Básica, na década da implantação do Curso (1990), era entendida apenas como o Ensino Fundamental das séries iniciais.

planejamento e reorganização de um conjunto de experiências concretas da docência, por meio da integração e aplicação do conhecimento construído pelo “professor-aluno” que teria, portanto, condições objetivas de intervir como um “novo-educador” em sua sala de aula, enfrentando desafios do magistério de forma totalizante e interdisciplinar, o que incluía desde o planejamento pedagógico, a execução da docência crítica dos conteúdos sociais envolvidos nas 4 áreas do conhecimento básico, até a avaliação final do processo ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar que, no conjunto de conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do Curso, o “professor-aluno” também recebia um arcabouço metodológico consistente que lhe propiciava desconstruir formas de conhecimentos preconceituosos, já cristalizados no seu universo de representações culturais simbólicas, de modo a reconstruí-los sob uma nova forma de pensar, que priorizasse a elevação de sua consciência científica sobre a realidade comunitária, sem perder de vista as suas implicações sociais, em nível estadual, regional, nacional e global.

Dessa forma, tomando a pesquisa interdisciplinar nestas 4 áreas básicas do conhecimento, como princípio científico e educativo, caberia ao “professor-aluno”, enquanto sujeito do processo educativo, aproveitar a Escola na qual estagiava como laboratório vivo, para experienciar e testar suas atividades docentes para que no próprio processo de sua prática laboral tivesse condições objetivas para romper com sua estreita consciência anterior em direção a uma consciência crítica, interdisciplinar e científica mais ampliada.

A matriz analisada também indica que os discentes pesquisados (47%) apontaram como práticas interdisciplinares por eles vivenciadas a elaboração própria de textos científicos interdisciplinares, que priorizava relatos de experiências no exercício do estágio docente. Estes textos deveriam evidenciar os temas geradores priorizados nas aulas, extraídos de acordo com as dimensões culturais e comunitárias dos discentes, para quem as aulas seriam direcionadas, demonstrando a maneira como os estagiários trabalharam, pedagogicamente, as 4 áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar.

O processo de avaliação constante do estágio supervisionado pelos “professores-orientadores”, em conjunto com os “professores-alunos”,

fornecia o “feed-back”, para que a equipe, em conjunto com os estagiários, replanejasse as atividades, incluindo também as oficinas de Práticas Interdisciplinares, que foram apontadas por 39% da amostra pesquisada como uma das principais práticas pedagógicas vivenciadas no Curso. Por meio dessas oficinas, a equipe dos “professores-orientadores” tinha a oportunidade de verificar as fragilidades teóricas e metodológicas dos alunos, com a finalidade de reorientá-los, sob uma perspectiva mais correta de interdisciplinaridade do conhecimento.

Outra prática interdisciplinar, também indicada pelos alunos pesquisados, foram os Seminários Integrados de ação conjunta entre os professores de cada bloco semestral específico, atividades geradas no início de cada semestre durante o planejamento pedagógico, que deveriam ser operacionalizadas no decorrer do semestre letivo. Essas atividades, envolvendo todas as turmas de cada bloco-semestral, incluíam todas as disciplinas e, a partir de um tema gerador representativo da realidade cultural da região, realizava-se um debate crítico exaustivo no Auditório, onde eram analisadas e discutidas as várias dimensões sociais da temática priorizada.

Além dessas práticas interdisciplinares apontadas, os alunos indicaram também a análise crítico-científica de filmes políticos, frequência que alcançou 28% entre os pesquisados.

Atingindo 19% da amostra pesquisada, os alunos indicaram, ainda, as Práticas Extensionistas Interdisciplinares, bem como as atividades de pesquisa conjunta, que envolviam diversos professores e alunos das mais variadas disciplinas, objetivando transcender o conhecimento fragmentado e, ao mesmo tempo, propiciar trocas de experiências interdisciplinares entre os sujeitos envolvidos nestas práticas pedagógicas.

Ao estabelecermos uma análise comparativa dos resultados dessa matriz analítica com as informações constantes dos relatórios do Curso, sobre as práticas interdisciplinares vivenciadas pelos alunos das primeiras turmas, constatamos que todas essas atividades interdisciplinares apontadas pelos alunos pesquisados do Curso na atualidade eram rotineiras, incluídas no que-fazer pedagógico do Curso no seu cotidiano. Entretanto, a ênfase dessas práticas interdisciplinares se concentrava nas atividades de pesquisa, que correspondiam ao eixo propiciador da ligação dos conhecimentos dispersos,

objetivando construir uma análise explicativa e compreensiva da realidade social em sua estrutura totalizante.

Os alunos das primeiras turmas do Curso, através das Práticas Iniciais, tomavam contato com a realidade escolar, o que lhes favorecia diagnosticá-la socialmente, de um ponto de vista científico-pedagógico global. Este diagnóstico sociocultural e político-pedagógico era revelador dos problemas sociais desafiadores, a partir dos quais eram extraídos os temas geradores. Tais temas eram problematizados nas Práticas Intermediárias, em que os alunos construía seus projetos de pesquisa-ação, a partir do 3º até o 6º semestre, período em que eram assistidos pelos “professores-orientadores”. Ao fim deste tempo, essas propostas de ações pedagógicas eram operacionalizadas na Prática Docente, por meio do Estágio Supervisionado.

As vivências dos alunos no início da implantação do Curso centralizavam-se em projetos de pesquisa-ação sociopedagógica, construídos durante a trajetória desses alunos na Universidade, culminando com o registro e avaliação da execução dessas experiências, que serviam para subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Com base nestes relatos, podemos concluir que a diferença básica entre as experiências interdisciplinares vivenciadas pelos egressos das primeiras turmas em relação aos da atualidade está em que, no passado recente, essas práticas se concentravam na própria organização do P.P.P. do Curso e davam ênfase a um planejamento de pesquisa brotada da realidade sócio-histórica sobre a comunidade escolar, na qual os alunos deveriam realizar o seu estágio supervisionado; enquanto na atualidade as constantes reformulações concretas do P.P.P. do Curso contribuíram para que as Práticas Interdisciplinares fossem vivenciadas pelos alunos, à medida que esses agentes sentiam necessidade de construir a unidade do conhecimento na diversidade, ficando essas ações muito na iniciativa dos professores, sendo apenas retomadas como atividades indispensáveis no 7º semestre, quando as atividades de Prática Docente, a partir do Estágio Supervisionado, exigiam atitudes interdisciplinares por parte dos professores e alunos, que planejavam, executavam e avaliavam as experiências concretas com o mundo do trabalho desses futuros professores.

#### **4.1.5 – Relação Dialética da Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. com a Vivenciada na Prática pelos Alunos do Curso**

Na pesquisa, 72% da amostra dos alunos informaram ser muito complicado constatar-se a relação entre o pensado e o vivido em termos do processo de interdisciplinaridade no Curso, cerca de 64% desses discentes não conhecem o P.P.P. do Curso, enquanto 8% que dizem conhecê-lo afirmam que a interdisciplinaridade ocorre mais em nível teórico, pois na prática esse processo é muito difícil de ser aplicado. Sobre este ponto de vista, no intuito de fortalecer os argumentos da análise, vale a pena conferir as “falas” dos próprios alunos pesquisados quando afirmaram que:

*a prática da interdisciplinaridade no Curso ainda precisa ser desmistificada para se tornar um fato ... em sala de aula é muito difícil de se aplicar o enfoque interdisciplinar. Este princípio ocorre mais na teoria, enquanto em nível da prática pouco acontece, porque são poucos professores que conseguem unir a prática com a teoria (UM ALUNO PESQUISADO: 1º Sem/2006).*

Percebemos que a maioria dos alunos informa que não há uma relação precisa entre a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso com a que é vivida na prática pelos alunos e professores, considerando que existe uma ausência de integração entre os conteúdos das diversas disciplinas, bem como a falta de um planejamento participativo entre os professores que possibilitem ações conjuntas consistentes, na busca da construção da totalidade do conhecimento.

Alguns alunos enfatizaram que a falta de conhecimento do P.P.P. do Curso constitui um grande entrave para que se possa estabelecer conexões entre a concepção de interdisciplinaridade teorizada com a que é possível de se trabalhar pedagogicamente, na realidade cotidiana do Curso.

Sobre estes argumentos, é significativo buscarmos nas próprias falas dos pesquisados as críticas feitas quando dizem que:

*Não tenho como comprovar essa relação entre o pensado e o vivido em termos de interdisciplinaridade no Curso, pois não conheço o P.P.P. do Curso e nem mesmo tenho informações sobre a concepção interdisciplinar que existe neste projeto ... Neste sentido, não sei o que é concebido no P.P.P. do Curso sobre o processo de interdisciplinaridade (UM ALUNO PESQUISADO: 1º Sem/2006).*

Dentre aqueles que conseguiram estabelecer uma relação dialética entre a concepção pensada e aquela que é vivida no Curso, em termos de interdisciplinaridade, 28% da amostra pesquisada disseram que, principalmente a partir do 7º semestre, diversas práticas de interdisciplinaridade foram viabilizadas, sobretudo por força da necessidade da prática docente, que exige um trabalho didático-pedagógico totalizador sobre o processo de conhecimento.

Segundo esses alunos, a realidade social não é compartimentalizada na prática, ainda que possa ser setorializada para melhor se expor didaticamente o assunto trabalhado. Contudo, essa realidade é um “todo” indivisível e, ao mesmo tempo, dialética. Então é muito difícil não se alcançar um determinado nível de interdisciplinaridade, mesmo porque a realidade é contraditória, ainda que comporte dimensões e aspectos distintos; tudo se relaciona, tendendo à formação estrutural de uma realidade que se intercomplementa.

Convém ressaltar, entretanto, que para se alcançar o enfoque interdisciplinar não basta a boa vontade do sujeito individual que compartilha uma equipe em parceria, como enfatizou Fazenda (1993), mas, como teorizou Luckács (1974) em sua obra “História e Consciência de Classe”, a identidade parcial entre o sujeito e o objeto, que possibilita uma visão totalizadora do mundo, só é capaz de ser construída por um sujeito transindividual, que é aquele objetivamente capaz de construir uma consciência abrangentemente ampliada, ou seja, o nível máximo possível de consciência plena, em contraste com as reificações limitadoras do real, alcançadas pela consciência individual. E, por isso, segundo este autor, o verdadeiro sujeito da educação enraizada na cultura é o “sujeito coletivo” que articula as estruturas significativas da consciência histórica de seu tempo, para dar respostas às necessidades e determinações de um grupo social situado dentro do processo dinâmico da totalidade social.

Conforme enfatizou Marx (1978), “não são as idéias que determinam o nível de consciência dos homens, mas são as suas relações sociais concretas de vida que determinam o seu nível de consciência real”.

Neste sentido, a distinção entre a situação objetiva de um grupo social e a consciência subjetiva dessa situação, isto é, as diferenciações entre a condição de classe e a consciência de classe só assumem formas dicotômicas nas formações sociais capitalistas, porque só nesse tipo de sociedade é que o fato de se pertencer a uma dada classe social é determinado pelo lugar que os sujeitos dessa classe ocupam no processo produtivo; enquanto a ideologia dominante é determinada por aqueles que detêm a propriedade e o controle dos meios de produção.

Assim, a consciência crítica e politizada dos intelectuais da educação só pode ser desenvolvida por aqueles portadores de uma cultura teórico-prática. E, por estarem distantes das necessidades básicas de subsistência imediatas, estarão, portanto, em condições privilegiadas para compreender a sociedade em que vivem e suas relações sociais dialéticas em sua totalidade.

Esta relação contraditória entre teoria e prática no processo de interdisciplinaridade do C.F.P. está profundamente expressa nas “falas” dos discentes pesquisados, quando afirmam que:

*É necessário que haja interdisciplinaridade na prática e não apenas na teoria. No nosso Curso, ainda não se atingiu este ideal, na medida em que este processo se afirma retoricamente, mas há pouca aplicabilidade prática. Quando nos referimos às oficinas ministradas pelos professores se consegue visualizar essa relação, ou seja, essa indissociabilidade entre teoria e prática em termos de interdisciplinaridade, mas nas Escolas Públicas onde se realizam o estágio, a realidade dessa prática é pouco explorada (UM ALUNO PESQUISADO: 1º Sem/2006).*

Como se pode deduzir das informações relatadas acima, os alunos pesquisados, ainda que tenham evidenciado a falta de conexão entre teoria e prática, no que concerne ao processo de interdisciplinaridade no Curso, também relativizaram quando verificam que alguns professores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, conseguem colocar em prática determinadas experiências interdisciplinares, ao procurarem intercomplementar as várias esferas do conhecimento científico, tendo em vista transcender conteúdos teóricos isolados que não conseguem estabelecer conexões com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Torna-se oportuno enfatizar que, em suas “falas”, esses alunos visualizam também a força das estruturas sociais, econômicas e políticas da realidade das Escolas Públicas que, em face da sua precariedade político-pedagógica, não propiciam o ensino interdisciplinar. Como se pode perceber, os alunos do Curso de Formação de Professores da UEPA demonstram que são também capazes de analisar do ponto de vista da Ciência Histórico-Crítica a própria realidade social das escolas onde realizam seus estágios supervisionados.

Dessa forma, evidenciaram que foram capazes de estabelecer relações dialéticas entre a consciência interdisciplinar e as condições materiais de existência dessas escolas oficiais.

## **4.2 – A Perspectiva dos Professores**

### **4.2.1 – Perfil dos Professores segundo Nível de Qualificação, Tempo de Serviço e Vínculo Empregatício**

De acordo com a Tabela 05, do total da amostra dos professores entrevistados, mais da metade, ou seja, 58% são professores mestres; 29% são especialistas e 13% são doutores. Esta titulação acadêmica do Corpo Docente do C.F.P. da UEPA, na atualidade, apresenta-se plenamente satisfatória, considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, especifica, em seu artigo 52 inciso II, que as Universidades, como instituições pluridisciplinares, devem possuir em seus quadros profissionais pelo menos um terço de seu corpo docente com titulação de Mestre ou Doutor.

Desse modo, quando se adiciona o índice de mestres com os de doutores se alcança a cifra de 71% de professores qualificados em nível de pós-graduação “Strictu Sensu”. Por outro lado, verifica-se ainda que todos os professores engajados no Curso mencionado cumprem jornada de trabalho em tempo integral (40h), quando a referida Lei exige que pelo menos 1/3 (um terço) do Corpo Docente cumpra um regime de dedicação exclusiva.



A citada tabela indica ainda que, da amostra entrevistada, 70% atuam no Curso há mais de 10 anos de serviço, o que evidencia que tais professores já possuem um lastro de experiência bastante significativo no campo do Magistério Superior.

Outro ponto que merece consideração é o seu vínculo empregatício, cuja tabela registra que 75% são professores efetivos, contra 25% de professores substitutos. Este dado é bastante preocupante porque 1/3 (um terço) dos docentes na categoria de professores-substitutos revela que uma parcela significativa de professores não possui compromisso pedagógico com o referido Curso, considerando que, sem vínculo empregatício efetivo com a Instituição, esses professores ministram aulas em várias Instituições de Ensino Superior (IES), apresentando sérias dificuldades para se dedicarem às necessidades pedagógicas exigidas por um Curso de Formação de Professores que solicita, via de regra, regime em tempo integral e dedicação exclusiva (DE).

Ao estabelecer-se uma relação comparativa com o perfil dos docentes deste Curso no início de sua implantação, constata-se pelos documentos consultados que, se a maioria era composta por professores Especialistas 95% entretanto, todos os professores possuíam Dedicção Exclusiva, em regime de trabalho de dois turnos.

Como se pode concluir, se preteritamente a titulação acadêmica era insatisfatória à luz da LDB nº. 9.394/96, contudo, o seu corpo docente integralmente em dedicação exclusiva contribuía favoravelmente para que o planejamento de ensino, as reuniões do Colegiado do Curso e as Jornadas Pedagógicas fossem cronogramadas e realizadas em tempo hábil, envolvendo toda a comunidade universitária, resultando por traduzir-se em uma cultura rotineira que fazia parte do próprio cotidiano do Curso. Tais atividades pedagógicas na atualidade não eram mais priorizadas, evidenciando a quebra de um diálogo imprescindível à própria sobrevivência do Curso.

De todo modo, um dado bastante alentador foi o fato de os professores, por meio do Programa de Educação Continuada, terem se colocado, como meta, a sua qualificação pedagógica, através de Cursos de Mestrado e Doutorado que realizaram ao longo de suas trajetórias profissionais.

A mudança do regime de trabalho dos professores na atualidade, em relação aos do passado, decorreu da extinção do ISEP e a subsequente passagem dos professores do Curso para a nova estrutura organizacional da Universidade do Estado do Pará, que não possuía, naquela época, nem plano de carreira e nem Comissão Permanente de Avaliação Docente – COPAD que regulamentasse o Tempo Integral com Dedicção Exclusiva – TIDE da nova Instituição de Ensino Superior.

#### **4.2.2 – Condições Socioeconômicas dos Professores**

A tabela nº. 02 indica que, do total da amostra dos docentes entrevistados, 83% são do sexo feminino, contra 17% do sexo masculino. Este dado se assemelha com a composição de gênero registrada entre os alunos pesquisados, evidenciando que o C.F.P. da UEPA, com relação aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, é, em sua maioria, composto pela força de trabalho docente feminina. Neste sentido, o Curso em estudo é ainda uma atividade universitária constituída por mulheres, situação que, ainda hoje, caracteriza a maior parte dos cursos ligados à Educação no Brasil.

Com relação à renda familiar, analisada pelo número de salários mínimos mensais recebidos pelos docentes do citado Curso, observamos, na mesma tabela, que esta situação apresenta-se relativamente satisfatória, na medida em que apenas 29% possuem uma renda familiar de 06 a 09 salários mínimos; enquanto 71% recebem de 10 a mais salários mínimos, constituindo-se num fator que favorece um confortável padrão habitacional, que vai do bom ao ótimo, demonstrando que a sua situação de moradia está inteiramente compatível com uma situação digna de vida.

Esta condição socioeconômica favoravelmente satisfatória é corroborada quando se analisa a escolarização dos pais. Em sua maioria, representando 67% do total dos entrevistados, são filhos de pais que possuem o ensino médio completo, além de 33% registrarem que são filhos de pais com ensino superior, dado que mostra o valor da educação atribuído por suas famílias, fator que certamente influenciou de forma direta e positiva para que

estes docentes perseguissem sempre uma maior qualificação profissional, por meio de uma titulação acadêmica de pós-graduação.

Finalmente, quando indagados sobre a classe social de pertencimento, a maior parte dos professores entrevistados, representando 58% do total da amostra pesquisada, afirmaram que fazem parte da classe média-média; enquanto 42% se encontram na classe média-alta.

Estes dados sobre a condição de classe dos professores se diferenciam frontalmente dos dados dos alunos, que, na sua maioria pertencem à classe pobre ou baixa.

Como podemos deduzir, as condições socioeconômicas dos professores do Curso demonstram que seu nível de qualidade de vida é relativamente confortável, principalmente quando se compara com o nível socioeconômico dos alunos, na medida em que esses últimos estão ainda em uma situação bastante precária de vida.

Sendo assim, os docentes do Curso encontram-se em condições materiais relativamente confortáveis que lhes são favoráveis, para que possam, de forma mais independente, construir um nível de consciência ampliada, que lhes permita ultrapassar as contradições dicotômicas e fragmentárias do mundo, em direção a uma visão mais totalizadora da realidade social.

Não foi, portanto, por acaso que os próprios alunos afirmaram que, quando os professores ministravam oficinas interdisciplinares, eles conseguiam ver a materialização da unidade entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, o processo de construção da unidade do conhecimento, apesar da diversidade propiciada pelos “múltiplos olhares” das várias áreas do conhecimento científico.

A relação dialética entre as condições materiais de vida dos professores como sujeitos do conhecimento e seu nível de consciência teórica demonstrou portanto, o axioma marxista de que o processo de construção da consciência desalienada dos sujeitos sociais é sempre condicionada pelo seu nível de condição de vida. Neste sentido, considerando que os professores do Curso apresentam um satisfatório padrão socioeconômico de vida, possuem tempo, poder aquisitivo e consciência suficiente para se dedicarem ao exercício do pensamento, razão pela qual se encontram em condições objetivas para se

construírem como cidadãos críticos politizados da realidade social em que vivem.

Torna-se oportuno ressaltarmos que as possibilidades reais de uma consciência desalienada por parte dos sujeitos que estão em uma situação confortável de vida não é simplesmente decorrente de um satisfatório nível socioeconômico, mas reflete também as condições estruturais da sociedade em que esses sujeitos vivem, se reproduzem, enfim, transformam a sociedade e a si próprios. Isto significa dizer-se que o nível de consciência real que se aproxima de uma criticidade e politização máxima, diante das contradições sociais que marcam as formações sociais capitalistas, não é um mero reflexo mecânico das condições econômicas privilegiadas de uma determinada categoria ou classe social, mas de um conjunto de condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais que determinam uma sociedade historicamente contextualizada, principalmente quando o amadurecimento de suas forças produtivas viabiliza espaços sociais para que as classes subalternas possam se movimentar politicamente para enfrentar seus opositores, por meio de uma “guerra” de posições, sem que a violência física, por parte das classes detentoras do poder econômico, seja uma “cultura” predominante.

Assim, sob esta perspectiva gramsciana, a hegemonia política de um grupo social pode não coincidir com a categoria que detém o poder econômico. Isto porque a classe politicamente hegemônica é aquela que consegue exercer uma direção moral e intelectual no seu espaço de convivência social, mesmo que não seja a classe detentora dos meios de produção.

No caso específico dos docentes do Curso de Formação de Professores da UEPA, o confortável padrão socioeconômico desses intelectuais é uma das condições objetivas, mas não causa suficiente e necessária para a sua desalienação social, considerando que os “novos-ricos”, historicamente, têm apresentado um processo de alienação plena, que os leva a generalizar o seu nível confortável de vida para os demais grupos e para a sociedade em geral.

Convém ressaltar ainda, que o processo de interdisciplinaridade em qualquer academia universitária ou espaços nos quais se estabelecem

relações de ensino e aprendizagem é sempre um processo relacional, envolvendo diretamente os sujeitos da educação, especialmente alunos e professores. Portanto, se os docentes do Curso em análise já ultrapassaram o nível fisiológico de sobrevivência, por outro lado, os alunos ainda não alcançaram esta situação. Então, o nível máximo de consciência interdisciplinar dos professores, identificada como uma concepção psicologizante do sujeito pensante, constitui o nível de consciência possível que conseguem alcançar na realidade estrutural-histórica no interior do Curso estudado.

#### **4.2.3 – A Concepção de Interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso na perspectiva dos Docentes**

Conforme assinala a matriz analítica nº 05, constatamos que a maior parte, representando 79% dos professores entrevistados, afirmou conhecer o Projeto Político-Pedagógico do Curso, considerando que o próprio concurso público de seleção de professores específicos para o citado Curso exigia-lhes a elaboração de uma proposta calcada no referido P.P.P. que deveria ser defendida como um dos requisitos no conjunto de provas do referido concurso. Além disso, mesmo aqueles docentes que não eram de origem específica do Curso e/ou alguns substitutos, já da época atual, informaram que se interessaram em conhecer este documento e, quando isto não acontecia, os coordenadores, em reuniões pedagógicas ou em outros eventos científicos ligados ao Curso, esclareciam sobre o P.P.P. e a necessidade de os professores tomarem consciência sobre esta proposta pedagógica, a fim de que pudesse ser operacionalizada satisfatoriamente.

Sobre este aspecto, é oportuno mencionar as próprias “falas” dos entrevistados, quando dizem que:

*Sim, tive informações do P.P.P. do Curso por exigência pedagógica de sua própria metodologia operacional. Os professores reuniam-se para discutir os textos e havia cobrança por parte do Prof. Pedro Demo para que os professores através da pesquisa produzissem textos próprios, pois a pesquisa como princípio educativo e científico era o cerne. Neste sentido o conhecimento do P.P.P. do Curso era também uma necessidade para o Concurso Público, portanto, tive necessidade de elaborar uma Proposta Pedagógica, baseada no P.P.P. do referido Curso. Portanto, a obrigatoriedade desta proposta como uma das provas do Concurso Público exigia que tomássemos*

*conhecimento do seu P.P.P. (PROFESSOR Nº 05 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

Verificamos, pelas “falas” dos docentes, que o próprio recrutamento de professores específicos para o Curso, via Concurso Público ou Processo Seletivo Simplificado, exigia que os candidatos deveriam ter conhecimento prévio sobre o P.P.P. do C.F.P.

Mesmo aqueles ingressantes no C.F.P. oriundos de outros Cursos da UEPA informaram que tomaram conhecimento deste documento, seja por sua própria iniciativa, seja pelas explicações fornecidas pelos coordenadores da época.

Sob este aspecto, nada melhor que conferir a própria “fala” dos pesquisados, quando relatam que:

*Ingressei na UEPA em 1998 no Curso de Educação Física, depois fui para o Curso de Formação de Professores e o coordenador da época explicou sobre o P.P.P. do Curso, por meio de várias reuniões com a coordenação que nos situou mais sobre o Curso ... Tive conhecimento do P.P.P. do Curso em conversas com os colegas, procurando obter informações mais precisas sobre o documento. Esses colegas me indicaram o livro “Caminhos da Educação”, me aprofundei no assunto e conversei com pessoas e professores do Curso (PROFESSORES Nº. 03 e Nº. 06 ENTREVISTADOS, 2º. Sem/2006).*

Ainda que a maioria dos docentes tenham informado que conheciam o P.P.P. do Curso, uma parcela relativamente significativa, representando 21% dos entrevistados, disse que o desconhecia, porque, quando ingressaram na UEPA, não tiveram nenhuma informação sobre os P.P.P. dos cursos nos quais passaram a lecionar. Além disso, informaram ainda que não tiveram acesso aos cadernos “Caminhos da Educação”, textos pedagógicos que norteiam o P.P.P. do Curso em sua versão original.

Ressaltamos que, muito embora tais professores não tenham tido informações sobre o referido documento, apenas 12% do conjunto que desconheciam o P.P.P. do Curso não tiveram informações sobre este documento durante a trajetória universitária em que prestaram serviços a este curso, pois o restante afirmou que buscara essas informações e, por isso, construíram este conhecimento após já estarem num determinado período no exercício da docência neste Curso.

Sobre este aspecto, as “falas” dos professores evidenciam que, na maioria dos casos, a busca pelo C.F.P. foi um desejo intencional que motivou seu interesse para o conhecimento de seu P.P.P. Neste caso, enfatizaram que:

*Não, não recebi nenhuma informação inicial sobre o P.P.P. do Curso, mas depois de um certo tempo, pedi informações para os colegas e isto me motivou mais ainda a trabalhar no Curso, considerando que a sua proposta pedagógica destacava a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre prática e teoria e, as atividades de pesquisa como princípios basilares do Curso (PROFESSOR N.º. 07 ENTREVISTADO, 2.º. Sem/2006).*

Podemos concluir, quanto ao conhecimento/desconhecimento do P.P.P. do Curso, que a “idéia-força” desta relação conflituosa constrói uma síntese positiva que parece superar o simples antagonismo entre o conhecimento e a falta de conhecimento acerca do P.P.P. do Curso em direção a uma síntese nova que inclui desinformações, ambigüidades, intencionalidades, interesses próprios, conscientização dos gestores e compromisso pedagógico por parte dos docentes em ultrapassar as atividades “auleiras”<sup>8</sup>, no sentido de construir e, ao mesmo tempo, vivenciar uma educação totalizadora para a cidadania.

#### **4.2.4 – Concepção e Práticas de Interdisciplinaridade Vivenciadas no Curso**

Conforme verificamos na matriz analítica n.º 06, grande parte dos professores, representando 96% da amostra entrevistada, afirmam que vivenciam o processo de interdisciplinaridade no Curso de Formação de Professores da UEPA, sob uma perspectiva que se identifica com a proposta fenomenológica formulada por Japiassú (1976) e Fazenda (1993).

Segundo esses professores, a interdisciplinaridade emerge de um currículo concebido de forma abrangente, que inclui “olhares” múltiplos sobre determinado tema problematizado, durante o processo relacional ensino-aprendizagem.

A referida temática é discutida sob a perspectiva da ciência crítica, priorizando em sua reflexão teórico-prática as várias conexões que o tema

<sup>8</sup> “Auleiras”: corresponde a atividades restritas exclusivamente ao ensino em sala de aula. Para maiores aprofundamentos sobre a dimensão “auleira” do professor, ler DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo (SP): CORTEZ, 1990, Pág. 83-87.

gerador estabelece com a sociedade da qual faz parte. Saliemos, principalmente, as relações econômicas, políticas e sociais com a estrutura social global, da qual sofre influência direta, através do processo dinâmico destes fatores estruturais, em que tudo se relaciona, nada permanecendo isolado de seu contexto social total.

Para os professores entrevistados, o trabalho pedagógico com temas geradores não pode perder de vista os contextos sociais dos alunos e professores, que deverão interligar os saberes através de estratégias metodológicas, visando a integração das várias esferas do conhecimento, que além de religar os conhecimentos dispersos no plano teórico, e devem propiciar também as vivências de práticas integradoras no seu sentido mais pleno das diversas atividades humanas.

Para os professores pesquisados, a metodologia do Curso favoreceu a vivência da interdisciplinaridade, na medida em que exige um trabalho integrado de ação conjunta entre os professores tal ação, apesar de todas as dificuldades didático-pedagógicas e do nível de consciência ainda limitado de alguns professores, propiciava momentos educativos aglutinadores, que resultavam em uma concepção interdisciplinar do currículo do Curso.

Na verdade, o trabalho interdisciplinar não requer de forma antecipada uma pedagogia integracionista entre os vários raciocínios em relação a um determinado tema, mas inclui a possibilidade de posicionamentos divergentes entre professores e alunos, aprofundando-se, por aproximações sucessivas, o conteúdo, na perspectiva das várias áreas do conhecimento, até se alcançar uma síntese estrutural e holística das várias dimensões sociais do objeto em estudo.

Convém ressaltar que a concepção de interdisciplinaridade vivenciada em qualquer Curso da academia universitária não pode ser entendida como um processo unidimensional, já que envolve relações de ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Por essa razão, embora seja de grande importância o nível de consciência holística do professor, essa sua conscientização não se basta em si própria, pois o trabalho solitário da interdisciplinaridade é muito cômodo, ficando apenas adstrito ao âmbito do docente, sem entretanto atingir seus objetivos socio-pedagógicos, relacionados com o processo de transformação das pessoas “por dentro”, que as possibilite,



no futuro, agir, refletir e intervir na realidade social, visando transformá-la em uma sociedade mais justa e humanizada.

Segundo alguns professores entrevistados, o processo de interdisciplinaridade do Curso de Formação de Professores ganha maior visibilidade quando a Prática Docente passa a ser operacionalizada a partir do 7º Semestre, em que o posicionamento se identifica com as informações fornecidas pelos alunos sobre esse assunto.

A Prática Docente operacionalizada por meio do Estágio Supervisionado propicia um trabalho coletivo, envolvendo os professores das várias áreas do conhecimento científico. Este processo se torna mais perceptível, ainda que outros professores tenham ressaltado que o eixo metodológico do Curso, fundamentado na pesquisa como princípio científico e educativo, viabiliza a superação do conhecimento disciplinar e a conseqüente construção de uma visão totalizadora do mundo.

Sobre os vários aspectos do processo de interdisciplinaridade vivenciada no Curso ressaltados pelos docentes entrevistados, torna-se oportuno observarmos as “falas” desses sujeitos da educação, quando dizem que:

*Considero que no C.F.P. consegue trabalhar com um conjunto de componentes curriculares objetivando um mesmo fim. Portanto, considero que trabalhar interdisciplinarmente é trabalhar em conjunto de forma coletiva e, em equipe, envolvendo professores de áreas diferenciadas. Para mim eu gosto muito do Japiassú e Ivani Fazenda, por isso considero que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, ou seja uma mudança de comportamento resultante da troca de experiências, tendo em vista superar o conhecimento absoluto em direção à relativização dos saberes múltiplos. Para mim tudo isso engloba uma concepção de interdisciplinaridade que ultrapassa o simples trabalho integrado do conteúdo, por isso, este processo não é fácil de se alcançar, pois a visão limitada das pessoas impede sua compreensão, pois está diretamente ligado ao próprio processo de transformação das atitudes dos sujeitos envolvidos (PROFESSOR Nº. 08 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

Com relação à visibilidade do processo interdisciplinar vivenciado no Curso que transparece a partir da inclusão da Prática Docente coordenada por uma equipe interdisciplinar, os professores assim se manifestaram:

*Entendo a interdisciplinaridade como vivências das disciplinas sem ter limites nessas relações entre elas. A ausência dos limites não significa que as disciplinas percam sua identidade. Portanto, experienciar práticas interdisciplinares é viver uma relação coletiva. A minha experiência em trabalhar com a Prática Docente me*

*possibilitou trabalhar coletivamente com outros professores favorecendo a discussão e o planejamento do fazer pedagógico. Esse trabalho exigia confiança entre os professores, contudo o processo de interdisciplinaridade se materializou mais profundamente no interior do que propriamente em Belém. Na Capital, os professores se melindram mais facilmente e acham que queremos depreciar o trabalho do outro (PROFESSOR N.º. 13 ENTREVISTADO, 2.º Sem/2006).*

Outra concepção de interdisciplinaridade vivenciada no Curso procurou resgatar o elemento interdisciplinar diretamente ligado à essência do processo lingüístico do professor.

Assim, os professores de Ciência da Linguagem que fazem parte do C.F.P. enfatizaram que a viabilidade pedagógica do processo ensino-aprendizagem é materializada por meio de um processo de comunicação, portanto constitui uma mensagem que é compartilhada através das relações estabelecidas na educação escolar, entre professores e alunos. Por outro lado, toda comunicação é socialmente significativa para os sujeitos envolvidos. Contudo, essas mensagens oralizadas ou escritas são transformadas historicamente pelos sujeitos construtores da cultura. Assim, toda “fala” veiculada na Universidade no interior de um Curso acadêmico é uma mensagem comunicativa que pode ser oralizada, escrita ou representada.

Desse modo, a linguagem que envolve a música, os gestos, a literatura, o desenho e a própria história já possui, por essência, o enfoque interdisciplinar, portanto, dificilmente o professor, cuja prática pedagógica já comporta em si um discurso, pode ser integralmente antiinterdisciplinar em sua forma absoluta.

Considerando também que o próprio corpo “fala”, então o sujeito humano é um ser privilegiado, na medida em que a sua própria materialidade corpórea e, fundamentalmente, as possibilidades de seu pensamento viabilizarem discursos interdisciplinares. Considerando, ainda, que todo discurso inclui, de forma explícita ou implícita, uma ordem de comando, então as possibilidades de se vivenciar práticas interdisciplinares se tornam mais factíveis de serem realizadas.

Os argumentos analisados a partir dos discursos desses professores do Curso parecem coadunar-se com uma concepção etnometodológica de interdisciplinaridade, que dá prevalência à linguagem como elemento cultural

propiciador de uma consciência interdisciplinar. Sobre esta concepção do trabalho interdisciplinar, torna-se oportuno partirmos das “falas” dos professores entrevistados, quando enfatizam que:

*A concepção de interdisciplinaridade vivenciada no Curso é o envolvimento de matéria na outra. Quem trabalha com linguagem, trabalha com o elemento interdisciplinar (música, literatura, grafia, desenho, gestos e, etc...). A nossa palavra já é interdisciplinar. Quem trabalha com literatura, por exemplo, parte dela para trabalhar com outras linguagens.*

*Comecei a construir essa prática interdisciplinar quando trabalhava com a “disciplina” de Prática Docente, que foi o primeiro grupo de prática interdisciplinar do Curso. Depois participei de uma experiência interdisciplinar no 3º. Bloco semestral que envolveu todos os professores do semestre, apenas o professor de matemática não quis tomar parte (PROFESSOR Nº. 06 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

Com relação às práticas interdisciplinares vivenciadas no Curso pelos docentes entrevistados, constatamos, por meio da matriz analítica nº 07, que, do conjunto dessas práticas, aquelas mais operacionalizadas foram as atividades interdisciplinares ligadas à Prática Docente do estágio supervisionado, viabilizadas por meio do planejamento coletivo interdisciplinar, envolvendo os professores das 04 (quatro) áreas do conhecimento da Educação Básica e os alunos do 7º e 8º Semestres do Curso.

Neste planejamento, executado de forma conjunta pela equipe e seus alunos, foram priorizadas aulas interdisciplinares, a partir de temas geradores problematizados criticamente que eram extraídos das vivências dos alunos da rede pública, diretamente ligados à realidade regional comunitária desses discentes, em seu cotidiano de vida.

Além dessas atividades, foram priorizadas também as oficinas práticas interdisciplinares diretamente ligadas às necessidades concretas de vida dos alunos das escolas públicas que serviram como laboratório de estágio. Nessas oficinas, eram trabalhados, preferencialmente, os temas transversais, contemplando, além das 04 (quatro) áreas do conhecimento, os outros saberes que os alunos traziam, provenientes de suas experiências concretas de vida.

Ao lado dessas oficinas, merecem destaque especial as atividades de pesquisa interdisciplinar, realizadas de forma conjunta entre professores e alunos. Nessas atividades, eram priorizados problemas sociais da realidade concreta dos alunos, que deveriam ser estudados cientificamente, à luz das 04

(quatro) áreas do conhecimento científico, visando analisar as várias dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, com a finalidade de se buscar uma compreensão totalizadora do objeto problematizado.

Como produto da pesquisa científica, se destacava também a elaboração de textos teóricos interdisciplinares que deveriam ser produzidos em equipe, de forma coletiva pelos alunos da prática docente, com a devida orientação do grupo de professores da PD. Após elaborados os textos científicos, a sua socialização dar-se-ia através dos Seminários integrados, realizados no Auditório do CCSE, com a participação dos alunos de vários semestres do Curso.

Os resultados das atividades de pesquisa, além dos textos teóricos extraídos do relatório final dessas pesquisas, também geravam projetos de ação extensionistas, como no caso dos minicursos, oficinas de materiais didáticos, reciclagem de material usado, palestras e campanhas sanitárias. Essas atividades eram estendidas às comunidades pobres da Vila da Barca, do Barreiro e de outros bairros de periferia urbana de Belém, além das comunidades interioranas e rurais beneficiadas pelos Programas de Extensão Universitária da UEPA.

Além dessas práticas interdisciplinares indicadas acima, merecem destaque também a análise crítico-científica de filmes políticos e polêmicos que problematizavam a relação aluno-professor, o autoritarismo do Estado Brasileiro, o processo de exclusão das amplas camadas da sociedade brasileira, a problemática do voto como mercadoria, os movimentos sociais de luta pela terra, o aniquilamento físico e cultural da Amazônia Indígena e o processo de degradação ambiental da região.

As diversas práticas interdisciplinares vivenciadas no Curso podem ser constatadas a partir das “falas” dos professores entrevistados:

*Realizei e estou realizando em parceria com as disciplinas de Metodologia Científica, Teorias da Educação, Psicologia e Produção de Textos, pesquisas interdisciplinares que visam introjetar uma cultura de pesquisa científica no cotidiano pedagógico dos alunos do Curso, pois a interdisciplinaridade comporta uma análise totalizadora do real. É uma cultura relacionada com o contexto social, político e econômico da sociedade que favorece o trabalho que realizo na disciplina Metodologia Científica. Hoje vejo a abordagem interdisciplinar se vivenciando plenamente no Curso. Trabalhando junto com o Professor de Prática Inicial e de outros semestres fomos para o campo de prática e as alunas perceberam a necessidade de*

*intervir pedagogicamente na comunidade. O resultado foi a execução de uma oficina de bijuteria para que as mulheres daquela comunidade pudessem aprender algo que as auxiliasse economicamente para complementar a renda familiar. Eu assisto como as alunas ministram as oficinas, dou sugestões e as oriento. E os alunos se sentem motivados a trabalhar porque estão fazendo algo útil às camadas pobres da comunidade (PROFESSOR N.º. 01 ENTREVISTADO, 2.º. Sem/2006).*

Os professores afirmam em suas entrevistas que a operacionalização de experiências interdisciplinares, envolvendo diversos professores e várias turmas ligadas a determinados semestres do Curso, não é uma tarefa fácil, porque teorizar uma concepção de interdisciplinaridade é mais cômodo e não é tão difícil de ser realizado. Entretanto, trabalhar a aplicabilidade pedagógica desse processo em nível do real é algo muito complicado, porque a sua execução exige espírito de equipe e consenso por parte dos envolvidos, além de disponibilidade de tempo, nem sempre possível de se construir conjuntamente, em face dos inúmeros compromissos profissionais e familiares dos docentes envolvidos.

Um ponto negativo que registram nestas experiências foi a falta de uma avaliação mais profunda dessas ações interdisciplinares, todavia, em termos gerais, foram experiências extremamente positivas, porque houve um retorno dos alunos, demonstrado no seu aprendizado pedagógico, quando participavam dos Seminários Integrados e de outras atividades interdisciplinares, como nos casos do Júri Simulado, representação teatral, Feira da Cultura, performance sociodramática, Expô-Ambiental e outras práticas geradas pelas pesquisas realizadas e, ao mesmo tempo, relacionadas às áreas de interesse dos alunos.

Uma experiência digna de registro foi a execução do projeto “Ensino de Ciências no Desafio de um Novo Século: Novas Metodologias para a Educação Básica”, que envolveu diversos professores e alunos do Curso, resultando na elaboração de vários textos científicos, em que se destacam, entre outros, o texto de autoria de Tânia Roberta Oliveira, intitulado “Re-Pensando a Formação de Professores”, publicado pela Imprensa Oficial do Estado sob os auspícios da SECTAM, que foi inclusive apresentado na S.B.P.C.

Como podemos concluir pelas considerações acima, o processo de interdisciplinaridade, operacionalizado através de várias práticas, em termos gerais relativamente bem-sucedidas, não trilhou um caminho de facilidades, mas assinalava um certo momento de maturidade que, muito embora eivado por tentativas de acertos e erros, procurava seu caminho no próprio percurso de seu caminhar. Como enfatizou Gramsci (1981), “só se conhece o caminho, caminhando-se” e este trajeto prossegue no Curso de Pedagogia, espaço universitário para onde transmigraram docentes e discentes depois da extinção do Curso de Formação de Professores da UEPA. A semente foi plantada e ela há de germinar transformando-se em árvore, cujos ramos irão se espriar por toda a comunidade universitária uepeana”. Assim se expressou um professor entrevistado, ex-coordenador do Curso.

#### **4.2.5 – Relação entre o Vivido e o Pensado do Processo Interdisciplinar no Curso**

De acordo com a matriz analítica nº. 08, sobre a existência de relação entre a concepção teórica do P.P.P. do Curso e o que é vivenciado na prática, em termos de interdisciplinaridade, pelos sujeitos do processo educativo do C.F.P. da UEPA, constatamos que 58% dos professores entrevistados disseram que existe uma relação muito forte entre a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do Curso e as práticas interdisciplinares que são vivenciadas por professores e alunos no espaço universitário mencionado. Para estes docentes, as disciplinas de Metodologia Científica, Fundamentos da Linguagem e Desenvolvimento Bio-Psio-Social da Criança, bem como a disciplina de Prática Docente, principalmente esta última (que muito embora teoricamente seja rotulada como uma disciplina, possui um caráter interdisciplinar, porque, de forma integrada, envolve as 04 (quatro) áreas do conhecimento científico da Educação Básica), do modo como foram pensadas, permitem que o processo interdisciplinar seja vivenciado em toda sua inteireza.

Neste sentido, o currículo, tal como foi concebido em nível teórico, inclui estratégias metodológicas que viabilizam a sua operacionalização, sob uma perspectiva interdisciplinar. Assim, o caráter das disciplinas relacionadas

acima, comporta, em sua essência, uma visão totalizadora do conhecimento, na medida em que expressam linguagens supradisciplinares sobre o real, diretamente ligadas às atividades dos sujeitos sociais dos mais diferentes contextos sócio-históricos da sociedade regional.

Segundo os professores entrevistados, as diferentes linguagens paradigmáticas da metodologia científica fornecem ferramentas pedagógicas para que diferentes áreas do conhecimento possam ser interligadas, através da pesquisa científica. Alguns entrevistados entretanto, representando uma expressiva cifra de 42% da amostra pesquisada, informam que esta relação entre o pensado e o vivido do processo de interdisciplinaridade do C.F.P. existiu no passado e vingou até por volta dos anos 2000, mas atualmente está relegada a iniciativas isoladas de alguns professores.

Sobre aqueles que defendem a existência de uma relação forte entre a concepção de interdisciplinaridade do P.P.P. do C.F.P. e as práticas interdisciplinares, vivenciadas na atualidade, torna-se oportuno conferir a partir das “falas” dos entrevistados, quando afirmam que:

*Existe uma relação muito forte entre o P.P.P. do C.F.P. e a prática que vivenciamos em termos de interdisciplinaridade, fundamentalmente porque este Projeto valoriza a pesquisa enquanto uma atividade que propicia um aprendizado dos alunos, por meio da produção científica, motivando que professores e alunos se engajem em Projetos de Iniciação Científica. Consolidando no próprio processo educativo os conhecimentos que vão sendo assimilados, testados e reorganizados durante a sua vida universitária (PROFESSOR N.º. 11 ENTREVISTADO, 2.º. Sem/2006).*

No que diz respeito às informações prestadas pelos professores que se posicionaram pela não existência da relação entre o pensado e o vivido do processo de interdisciplinaridade na atualidade, as “falas” dos docentes entrevistados, de certa forma, relativizam esta falta de conexão entre teoria e prática, quando enfatizam que:

*Vivenciei a Prática Interdisciplinar no Curso, porém agia no escuro pois não recebi detalhes do P.P.P. do Curso para que eu possa estabelecer uma relação mais precisa entre o pensado e o vivido do processo de interdisciplinaridade no Curso. Não sei se ainda existe hoje essa tal relação, porque depende muito do grupo de professores. Na Prática Docente, segundo meu olhar, acho que existe um trabalho interdisciplinar, de qualquer forma a proposta do Curso no interior foi mais significativa, pois este processo interdisciplinar efetivamente aconteceu, não em todas as disciplinas, mas em sua grande maioria (PROFESSORES N.º. 03 e N.º. 10 ENTREVISTADOS, 2.º. Sem/2006).*

Com a finalidade de obter informações mais precisas sobre a relação entre a teoria e a prática da perspectiva interdisciplinar no Curso estudado, a matriz analítica nº. 09 assinala que, entre as principais estratégias metodológicas que viabilizam as vivências de práticas interdisciplinares no Curso, está a pesquisa, que constitui o eixo propiciador do diálogo entre ciência e realidade. Para tanto, torna-se necessário nos apropriarmos da literatura teórica elaborada pela cultura científica acumulada, objetivando fornecer maior clarividência sob o objeto estudado, tendo em vista paradigmaticar o sujeito cognoscente, para que, de forma consciente e crítica, tenha condições objetivas de enfrentar a realidade empírica na tentativa de captar a multidimensionalidade do objeto problematizado, priorizando o seu processo de historicidade e as relações que estabelece com os fatores estruturais da sociedade global.

Outra estratégia metodológica apontada pelos professores foi a produção de textos como resultante da pesquisa científica.

O planejamento coletivo de ações integradas entre os professores do semestre é outra estratégia metodológica que viabiliza a perspectiva interdisciplinar no Curso analisado.

Com a finalidade de melhor compreender o posicionamento dos professores entrevistados sobre a relação teoria e prática do processo interdisciplinar no Curso, torna-se oportuno visualizarmos as “falas” dos entrevistados, quando informam que:

*As estratégias metodológicas que adotamos para viabilizar práticas interdisciplinares no Curso foram: o planejamento conjunto com todos os professores do semestre; reuniões para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos pelos alunos; orientações acadêmicas individuais e coletivas, socialização das atividades de pesquisa; divulgação da produção científica elaborada pelos alunos e professores e avaliação coletiva de professores e alunos do Curso. (PROFESSOR Nº. 22 ENTREVISTADO, 2º. Sem/2006).*

Podemos deduzir, pelas informações dos professores entrevistados, que a maior parte deles visualiza uma relação forte entre a teoria e a prática interdisciplinar; enquanto 13% admitem existir na atualidade uma fraca relação, muito embora afirmem que esta existisse no passado de forma bastante acentuada. Consideram que esta forte relação foi prejudicada sensivelmente pelos inúmeros desvios de sua proposta original, ainda que reconheçam a



existência de uma relação, embora bastante débil, graças à cultura da pesquisa, como elemento integrador de conhecimento e pelas iniciativas de alguns professores, sobretudo daqueles fundadores, que ainda permanecem no Curso, mas insistem em articular com outros professores, para manter as ações interdisciplinares, embora só tenham êxito de forma parcial e não integralmente, como no passado.

Por outro lado, vale registrar que uma parcela significativa, representando 21% dos professores entrevistados, considera que não existe essa relação, na medida em que os professores trabalham de forma isolada, centrados em sua disciplina, e a própria forma de organização curricular, baseada em hora/aula, fragmenta o trabalho pedagógico, não possibilitando práticas interdisciplinares.

Com relação às estratégias metodológicas adotadas para viabilizar a perspectiva interdisciplinar no Curso, os professores foram unânimes em dizer que sempre tentam introduzir no seu repertório metodológico estratégias adequadas que facilitam a perspectiva interdisciplinar do trabalho pedagógico.

Dentre as inúmeras estratégias, aquela mais incisivamente apontada pelos professores entrevistados foi a pesquisa como principal eixo viabilizador de práticas interdisciplinares, porque, exige, por essência, a interligação das várias áreas do conhecimento científico, possibilitando uma visão totalizadora da realidade estudada.

## **CONCLUSÕES E PROPOSIÇÕES GERAIS**

Com base nas considerações analíticas sobre as informações dos alunos e professores pesquisados, com relação ao questionamento central deste estudo, no que concerne ao caráter mitológico ou realista do processo de interdisciplinaridade no C.F.P. da UEPA, podemos concluir que esse processo é ao mesmo tempo um mito e uma realidade. É um “mito”, tanto no sentido negativo, na linha direta da concepção marxiana, quanto no sentido positivo, proposto pela concepção etnometodológica e multiculturalista de abordar a questão.

Assim, os múltiplos “olhares” dos sujeitos da educação (alunos e professores) sobre a perspectiva interdisciplinar do Curso revelaram que, apesar de toda boa intenção em se propor ações teóricas e práticas interdisciplinares no Curso estudado, esta surgiu como uma “panacéia”, ou seja, um “demiurgo” redentor de todas as mazelas e dificuldades materiais e sociopedagógicas, apresentadas no interior de um Curso Universitário, como no caso do C.F.P. da UEPA, operacionalizado em uma das regiões mais pobres do país, como é a Amazônia, para a qual os investimentos públicos na educação superior são extremamente limitados e escassos, uma vez que as políticas públicas governamentais priorizam os centros de excelência universitária, situados, preferencialmente, nas regiões do centro-sul e sudeste do Brasil.

Desta forma, a simples inclusão do princípio interdisciplinar como fundamento dos trabalhos pedagógicos do Curso talvez tenha sido um grande avanço no campo da educação regional durante os fins dos anos 80; entretanto, acredita-se que a realidade social paraense não possuía ainda condições sócio-históricas amadurecidas para gerir um processo revolucionário cultural dessa magnitude no campo educacional, ainda que este tenha sido direcionado ao Ensino Superior.

A dialeticidade entre o P.P.P. norteado pelo princípio da interdisciplinaridade de suas ações teórico-práticas revelou-se muito avançada para a época, levando seus protagonistas históricos a aceitarem, sem maiores reflexões críticas, modelos teóricos transplantados de outras realidades, pois o seu mentor intelectual veio do Centro-Sul do país.

A fama interdisciplinar do Curso, como um protótipo diferenciado dos outros Cursos de Licenciatura Plena da UEPA, forneceu a idéia de que este processo formal de seu P.P.P. era o bastante para se considerar que esta instituição se afastava de suas congêneres, por ter implantado um Curso pedagogicamente de “ponta”, em relação às demais Instituições de Ensino Superior (IES) da região.

Este processo fantasmagórico de ilusionismo, de certa forma, influenciou o trabalho interdisciplinar como processo pedagógico, transformando-o em uma ideologia que, de acordo com a concepção marxiana, constitui uma transfiguração do real que subsiste no imaginário dos sujeitos,

servindo para ocultar e dissimular as verdadeiras causas dos fatos sociais, dando-lhes aparência de eternas e naturais.

Assim pois, sob esta perspectiva, a interdisciplinaridade, como “mito”, tem a finalidade de inculcar a idéia de que estar-se-ia diante de uma Pedagogia avançada que resolveria todos os problemas do processo ensino-aprendizagem de forma natural e automática, sem que estes agentes interviessem de forma revolucionária na realidade social, desconhecendo que há uma profunda contradição entre suas condições reais de vida e as falsas idéias que constroem.

Nas “falas” dos sujeitos da informação deste estudo (professores e alunos), observamos ainda que o processo de interdisciplinaridade no Curso foi também interpretado por esses atores sociais como um desejo reprimido que gostariam de realizar na prática da vida real, mas os diversos mecanismos de controle social das estruturas dominantes desmobilizavam essas pretensas ações, como forma de reproduzir a ordem vigente, que, no caso, corresponderia ao processo de dependência econômica que as regiões mais pobres do país sofrem no contexto nacional e mundial, submetendo-as a um processo de colonialismo cultural em relação às regiões mais desenvolvidas do Brasil e do mundo.

A pesquisa revelou também que o processo de interdisciplinaridade foi “lido” pelos sujeitos envolvidos na ação educativa do Curso como uma das dimensões da cultura que, viabilizada por diversas linguagens, socialmente construídas pelas pessoas como profissionais da docência trabalham essencialmente componentes interdisciplinares, na medida em que as formas simbólicas da linguagem humana comportam sempre uma pedagogia totalizadora do real.

Visualizamos também uma leitura crítica do processo interdisciplinar no C.F.P., como uma utopia social que, embora não realizada integralmente na prática, teria o seu processo de operacionalização favorecido pela pesquisa. Esta, por se constituir em um princípio científico e educativo, propiciaria a interligação de conhecimentos dispersos e fragmentados, porque, envolveria a interpenetração das diversas áreas do conhecimento científico, o que resultaria em textos totalizadores sobre a realidade estudada.

Neste sentido, o processo interdisciplinar ganhou maior visibilidade na prática docente, a partir do 7º e 8º semestres, que culminava com o trabalho de Conclusão de Curso, no qual os alunos registravam a execução de suas experiências, avaliando suas ações e reorientando suas práticas para intervir como sujeitos transformadores da realidade escolar, que lhes servia como laboratório de estágio.

Assim, este processo, como uma síntese do possível, construído coletivamente pela equipe interdisciplinar da prática docente, possibilitava o coroamento do Curso, através da indissociabilidade entre teoria e prática, dando aos professores condições de entendê-lo, tanto como um “mito”, quanto como uma realidade, em todas as suas dimensões sociopedagógicas, e ao mesmo tempo, nas diversas acepções que essas categorias incorporam conceitualmente.

Convém ressaltarmos que, a interdisciplinaridade não foi um processo percorrido facilmente no Curso, uma vez que apresentou um conjunto de dificuldades que, de certa forma prejudicaram a sua operacionalização.

A matriz analítica nº 10 evidencia que para 38% dos alunos pesquisados, dentre as dificuldades para se trabalhar a interdisciplinaridade, a falta de integração entre os professores do curso foi o principal entrave que prejudicava seriamente o trabalho pedagógico interdisciplinar.

Em segundo lugar, apontada por 23% dos alunos respondentes destacamos a ausência de planejamento integrado das atividades semestrais como uma das principais dificuldades

Além dessas, foram indicadas também, como principais limitações para se trabalhar a interdisciplinaridade no Curso, a dificuldade de aplicação do trabalho pedagógico interdisciplinar 14%; a falta de tempo integral para alunos e professores se dedicarem ao Curso 13% e o desconhecimento do P. P. P. do Curso pelos alunos 12%.

O posicionamento dos professores entrevistados sobre as dificuldades de se trabalhar a perspectiva interdisciplinar no Curso encontra-se evidenciado na matriz analítica nº. 11, segundo a qual, 21% dos professores entrevistados disseram que a falta de tempo integral dos docentes para se dedicarem nos dois turnos do Curso prejudicou sensivelmente as reais possibilidades de operacionalização dos grupos de estudos, das Jornadas

Pedagógicas e do próprio planejamento pedagógico, que não possuíam mais espaço de tempo e nem condições objetivas para se efetivar na prática.

Outra dificuldade apontada pelos professores foi a falta de conhecimento dos docentes sobre o trabalho pedagógico interdisciplinar, pois a maioria possui uma formação centrada em um currículo disciplinar, por isso tem sérias dificuldades em transcender a cultura do conhecimento fragmentado. Aliada a este aspecto, a falta de união dos professores também foi uma dificuldade constatada pelos docentes entrevistados; além da ausência de material, espaço físico adequado e condições de trabalho, fatores que foram drasticamente subtraídos quando o Curso transferiu-se para a FEP<sup>9</sup>.

Ressaltamos que a dialeticidade do processo interdisciplinar no C.F.P. da UEPA revelou que o seu percurso não teve apenas dificuldades, mas também uma gama de possibilidades que contribuiu para o aprofundamento de estudos dos professores, permitindo-lhes uma formação continuada. Ao lado deste fator favorável, os professores disseram ainda

que a pedagogia interdisciplinar do Curso exigiu-lhes a testagem de diversas metodologias que enriqueceram a sua prática docente; além de propiciar o planejamento integrado e ações solidárias entre os professores, possibilitando-lhes um nível de criticidade mais elevada que contribuiu para a desconstrução de conceitos pré-concebidos, já fortemente cristalizados em suas estruturas cognitivas.

Tomando por base os limites e as contribuições do processo de interdisciplinaridade do Curso, assim como as próprias experiências pedagógicas dos sujeitos da educação em suas trajetórias universitárias, tanto os alunos como os professores sugeriram um conjunto de proposições gerais, que, no seu entender, viabilizavam a proposta interdisciplinar em Cursos de Licenciatura na educação superior.

Tais proposições foram:

- 1- Montagem de grupos de pesquisas interdisciplinares nos Cursos de Licenciatura;

---

<sup>9</sup> Para maiores aprofundamentos desta questão, recomenda-se a leitura da Dissertação de Mestrado de autoria de NUNES, Cely, *ISEP: Intenções, Realidades e Possibilidades para a Formação do Professor da Escola Básica*. Campinas (SP): UNICAMP, 1995.

- 2- Montagem do desenho curricular dos Cursos centrados em eixos temáticos geradores diretamente ligados aos problemas sociais da realidade dos alunos;
- 3- Manutenção de um planejamento pedagógico integrado permanente envolvendo professores e alunos do Curso;
- 4- Implantação de grupos de estudo para discussão e elaboração de uma proposta interdisciplinar;
- 5- Elaboração de projetos interdisciplinares de extensão universitária;
- 6- Capacitação dos professores na área da Pedagogia Interdisciplinar por meio de cursos específicos;
- 7- Ampliação da jornada de trabalho do professor para dedicação exclusiva nos Cursos de Licenciatura específica;
- 8- Expansão de oficinas interdisciplinares envolvendo alunos e professores de diversos cursos, tendo em vista criar uma cultura interdisciplinar junto à comunidade universitária;
- 9- Implantação de Seminários integrados de ações conjuntas entre professores e alunos;
- 10- Criação de um laboratório interdisciplinar, envolvendo as diversas áreas do conhecimento científico;
- 11- Criação de uma cultura de reuniões pedagógicas, tendo em vista discutir e avaliar a execução interdisciplinar dos planos de ensino dos Cursos de Licenciatura;
- 12- Execução de um fórum de licenciatura da UEPA, visando avaliar o processo de interdisciplinaridade nos cursos.

Como podemos concluir, as “doze” proposições necessárias para se vivenciar o processo de interdisciplinaridade de forma mais efetiva desmentem a falsa idéia de alguns, que não vivenciaram a realidade do C.F.P. em toda sua inteireza e, irrefletidamente, consideraram que nunca existiu interdisciplinaridade na UEPA, por isso não valeria a pena estudá-la em um Curso em extinção. O direito de resposta a esses alienados foi dado pelas próprias possibilidades que tivemos em reconstituir a memória histórica do Curso, ao refletir criticamente, em conjunto com seus professores, alunos e

gestores, o processo de interdisciplinaridade de forma profunda. Muito embora tenha se materializado mais enquanto uma abordagem fenomenológica, tal como concebe Japiassu (1976) e Fazenda (1994), pelo menos serviu para demonstrar que, no seu processo de experienciamento, já tínhamos ultrapassado a visão positivista, funcionalista, simplificadora do real, que considera a visão totalizadora do conhecimento por parte de alunos e professores como uma simples reunião de disciplinas, cuja conjugação decorre de forma automática e inevitável, como uma consequência natural do processo de maturidade das estruturas mentais dos indivíduos.

Ao lado dessa concepção vivenciada, relativamente de forma integral, por professores e alunos, este estudo revelou também que, se as condições precárias de vida dos alunos e ainda uma limitação estrutural não permitiam experienciar em toda sua inteireza práticas interdisciplinares bem-sucedidas, todavia a melhoria das condições sócio-históricas dos professores já assinalava possibilidades razoáveis que lhes favoreceram iniciar a construção de inúmeras experiências desse processo no cotidiano do Curso, muitas das quais publicadas e expostas em eventos nacionais.

Infelizmente, a falta de uma gestão mais reflexiva e crítica da UEPA faz com que uma série de equívocos sejam cometidos, como no caso da extinção do C.F.P., mormente agora (2007) que o Ministério da Educação – MEC deu conhecimento público dos resultados da avaliação nacional dos Cursos de Licenciaturas em todo o país, pontuando o Curso de Formação de Professores da UEPA com o conceito “B”, enquanto outros cursos com conceitos inferiores continuam existindo legalmente.

A “morte” de iniciativas pioneiras e relativamente bem-sucedidas, como nos pareceu ser o C.F.P., pelas “falas” de seus principais sujeitos sociais, assim como o Curso de Educação Especial, extinto em 2000, não apenas deixa “órfãos” professores e alunos que desejariam que os Cursos continuassem, como nos coloca duas indagações fundamentais: Os pedagogos querem dar aulas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? A educação inclusiva dos portadores de necessidades especiais foi integralmente realizada na UEPA, no Pará e na Amazônia?

Mesmo reconhecendo que não faz parte deste estudo discutir essas questões, consideramo-las não apenas um desabafo, mas essencialmente uma

reflexão sobre elas, na medida em que uma concepção interdisciplinar, com visão crítica, politiza seus sujeitos, possibilitando-lhes não apenas compreender conscientemente seus próprios problemas, como principalmente criar e operacionalizar alternativas para sua superação.

Conversando informalmente com alunos do atual Curso de Pedagogia da UEPA, esses foram enfáticos quando disseram que querem ser pedagogos, mas não dar aulas na educação infantil e no ensino fundamental, pois desejam ser gestores e/ou assessores pedagógicos em instituições de ensino da rede pública ou privada do Estado do Pará. Se esse for o horizonte da maioria desses alunos, perguntamos: quem ministrará aulas para os níveis básico de ensino? Podemos então prognosticar um cenário bastante desalentador para o sistema de ensino do nosso Estado, quando a própria SEDUC/PA denuncia um déficit de professores na rede escolar pública, com reflexo na qualidade de todos os outros níveis de ensino (BRAGA, 2006).

Quanto ao segundo questionamento, consideramos uma ação impensada da UEPA extinguir a educação especial no momento em que as diretrizes da UNESCO, no que concerne à educação para o Século XXI (2000), dão ênfase à democratização da educação, priorizando a inclusão dos PNE's, que foram submetidos, durante muito tempo, a um processo de exclusão e de segregação social, em face das políticas públicas de educação que deixavam de fora considerável parcela desses segmentos sociais, especialmente aqueles das camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Enfatizamos que as considerações críticas sobre o processo de mutilação de Cursos na UEPA, quando esses estão alcançando a sua melhor *performance*, não devem ser entendidas de modo simplista, como se fôssemos contra a extinção de todo e qualquer curso universitário. O que nos indigna são os procedimentos adotados, ou seja, a forma sorrateira e velada como se dá esse processo sem nenhuma participação da comunidade universitária, deixando-nos perplexos, impotentes para agir em tempo hábil, em face das medidas impostas pelos gestores que hoje administram de forma autoritária a UEPA.



## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação, documentação , Referências e Elaboração**. Rio de Janeiro, RJ: ABNT, 2002
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. São Paulo(SP): MARTINS FONTES, 1987.
- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1989.
- AVALON, M. (Org.). **O Poder dos Mitos**. São Paulo(SP): MARTIN CLARET, 2005.
- BARTHES, R. **Mitologias**. Rio de Janeiro(RJ): DIFEL, 1978.
- BOCHNIAK, R. **A Interdisciplinaridade na Escola e Fora dela**. São Paulo (SP): LOYOLA, 1998.
- BRAGA, L. A. **Exposição de Motivos da Resolução Nº 121/2006-CEE**. Belém(PA): CEE, 2006.
- BRASIL, M.M.A. **Amazônia: Uma Proposta Interdisciplinar de Educação Ambiental**. Brasília (DF): IBAMA, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº. 2.376/99 da Presidência da República**. Brasília(DF): DOU, 1999.
- BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais**. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998.
- BUSQUETS, M.D. et.al... **Temas Transversais em Educação: Bases para uma formação Integral**. São Paulo (SP): ÁTICA, 1997.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro (RJ): PAZ E TERRA, 1982.
- CHAUI, M. **O que é Ideologia**. São Paulo (SP): BRASILIENSE, 1982.
- CLAPARÉD, É. **A Educação Funcionalista**. Genebra: 1932
- CONDURÚ, M. & MOREIRA, M. C. R. **Produção Científica na Universidade: Normas para Apresentação**. Belém (PA): EDUEPA, 2004
- CONDURÚ, M. T. & PEREIRA, J. A. R. **Elaboração de Trabalhos Acadêmicos: Normas, Critérios e Procedimentos**. Belém (PA): NUMA/EDUFPA, 2006
- COMTE, A. Curso de Filosofia Positiva. In: **Os Pensadores**. Vol. XXXIII. São Paulo/SP: ABRIL CULTURAL, 1973

\_\_\_\_\_. Discurso sobre o espírito. In: **Os Pensadores**. Vol. XXXIII. São Paulo/SP: ABRIL CULTURAL, 1973

COSTA, L. M. G. da. **Proposta Metodológica para trabalhar as Categorias Espaço, Tempo e Sociedade por meio do Enfoque Interacionista com os alunos do Curso de Formação de Professores**. Belém(PA): CCSE/UEPA & IPLAC, Tese de Mestrado em Educação/Docência Universitária, 2000.

COUTINHO, C.N. **O Estruturalismo e a Miséria da Razão**. Rio de Janeiro (RJ): PAZ E TERRA, 1962.

CRUZ, I. S. da. **Prática Pedagógica do Professor do Ensino Fundamental: Do Projeto da UEPA ao Dia-a-Dia de seus Atores Principais**. Belém(PA): UNAMA, 1998.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo(SP): CORTEZ, 1985.

DELORS, J. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo(SP): CORTEZ/UNESCO, 2000.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis(RJ): VOZES, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. São Paulo(SP): CORTEZ, 1990.

DELATTRE, P. **Investigações Interdisciplinares: Objetivos e Dificuldades**. Paris: MATHESIS, 2007. Disponível em [http:// www. Educ. fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/delattre.htm](http://www.Educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/delattre.htm)

DIAS, G.F. **Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental**. São Paulo (SP): GLOBAL/GAIA, 1994.

DOMINGOS, J.L. **O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O Sonho e a Realidade**. São Paulo (SP): PUC/SP, 1985.

ETGES, N. **Produção do Conhecimento e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre (RS): PUCRS, 1999.

FAZENDA. I. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas (SP): PAPIRUS, 1994.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas (SP): PAPIRUS, 1994.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria**. São Paulo(SP): LOYOLA, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo(SP): CORTEZ, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Virtude e a Força da Interdisciplinaridade na Educação**. Campinas (SP): PAPIRUS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo (SP): LOYOLA, 1979.

FOLLARI, R. Algumas Considerações Práticas sobre Interdisciplinaridade. In. JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1999, P. 97-110.

FOLLARI, R. Interdisciplina y Dialéctica: Acerca de um Malentendido. In. JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1999. P. 143-157.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**. Azcapotzalco (MÉXICO): UAM, 1982.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro(RJ): PAZ E TERRA, 1980.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo(SP): MORAES, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro(RJ): PAZ E TERRA, 2.000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro(RJ): PAZ E TERRA, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo(SP): UNESP, 1997

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro(RJ): PAZ E TERRA, 1970.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro(RJ): PAZ e TERRA, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 16<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro (RJ): PAZ

E TERRA, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Educação**. Rio de Janeiro (RJ): PAZ E TERRA, 1982.

FREIRE, A.M.A. (Org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo (SP): UNESP, 2001.

FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro (RJ): IMAGO, 1976.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais. In. JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1999, p.25-49.

\_\_\_\_\_. **Educação e Realidade**. Porto Alegre (RS): ARTMED, 1989, V. 14, 1<sup>o</sup> 1.

\_\_\_\_\_. **O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional.** Rio de Janeiro(RJ): FGV/IESAE, 1987.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In. FAZENDA, T. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo (SP): CORTEZ, 1991.

FURLANETTO, E. **A Formação Interdisciplinar do Professor sob a ótica da Psicologia Simbólica.** São Paulo (SP): PUC, 1997.

GARCIA, J. **Interdisciplinaridade, Tempo e Currículo: Uma investigação hermenêutica.** São Paulo(SP): PUC, Tese de Doutorado, 2000.

GARFINKEL, H. **Estudos Sobre Etnometodologia.** São Paulo(SP): HUCITEC, 1967.

GRAMSCI. A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro(RJ): CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1989.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro(RJ): CIV. BRASILEIRA, 1968.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro(RJ): CIV. BRASILEIRA, 1981.

GUIMARÃES, T. **Educação Sexual: Mito e Realidade.** Campinas (SP): MERCADO DE LETRAS, 1995.

GURVITCH, G. **Dialética e Sociologia.** Lisboa: DOM QUIXOTE, 1982.

Gusdorf, G. **Interdisciplinaire (Connaissance).** In. Enciclopaedia universalis. Paris: UNESCO: 1961.

IANNI, O. **Universidade, Escola e Formação de Professores.** São Paulo (SP): BRASILIENSE, 1986.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito.** Petrópolis(RJ): VOZES, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro(RJ): IMAGO, 1976.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber.** Rio de Janeiro (RJ): IMAGO, 1976.

JUNQUEIRA FILHO, G. **Interdisciplinaridade na Pré-Escola.** São Paulo (SP): PIONEIRA, 2002.

KENSKI, V. **Práticas Interdisciplinares de Pesquisa.** São Paulo (SP): PAPIRUS, 1996.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro (RJ): PAZ E TERRA, 1985.

KRISTEVA, J. **The System and the Speaking Subject**. Oxford: BLACKWELL, 1986.

LENOIR, I. A Importância da Interdisciplinaridade na Formação de Professores do Ensino Fundamental. In. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo(SP): CORTEZ, nº. 102, 1997, p.5-21.

LIMA, G. **A Construção do Conhecimento Geométrico dos Alunos do Curso de Formação de Professores**. Belém(PA): CCSE/UEPA & IPLAC, Tese de Mestrado em Educação/Docência Universitária, 2000.

LUCKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo(SP): MARTINS FONTES, 1974.

MACEDO, C.C. **A Reprodução da Desigualdade**. São Paulo (SP): VÉRTICE, 1986.

MARTINS, J.S. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo (SP): PAULUS, 1997.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 5ª. Ed. São Paulo (SP): HUCITEC, 1986.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro(RJ): ZAHAR, 1978.

MARX/ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo(SP): MORAES, 1992.

MELO, L. (Org.). **Avaliação Anual do Curso de Formação de Professores**. Belém(PA): CCSE/UEPA, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Plano Geral de Desenvolvimento do Curso de Formação de Professores para o Biênio 1998/2000**. Belém(PA): CCSE/UEPA, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Proposta Pedagógica do Curso de Formação de Professores**. Belém(PA): CCSE/UEPA, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Estado Fetichizado**. Belém(PA): PAGE DESIGN, 1995.

MIRANDA, M. J. A. **A Prática Pedagógica do Curso de Educação Básica da UEPA**. Belém(PA): UNAMA, 1995.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo(SP): CORTEZ/UNESCO, 2005.

NUNES, C. S. C. **ISEP: Intenções, Realidades e Possibilidades para a Formação do Professor da Escola Básica**. Campinas(SP): UNICAMP, 1995.

OLIVEIRA, T.R.C. de. **Produção e Re-Produção do Conhecimento: Uma Análise de Trabalhos de Alunos-Autores no Curso de Formação de Professores da UEPA.** Belém(PA): UNAMA, 1997.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do. **Instituto Superior de Educação do Pará: Fundamentos de Implantação.** Belém(PA): ISEP, Séries Caminhos da Educação, Nº 1 a Nº 2, 1989.

PATTO, M. H. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia.** São Paulo (SP): T.A.Q., 1990.

PEREIRA, M. C. et al... A Interdisciplinaridade no fazer Pedagógico. In. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas (SP): PAPIRUS, V.12, Ago/1991, p. 86-96.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro (RJ): ZAHAR, 1975.

\_\_\_\_\_. **Problemas Gerais da Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns.** Lisboa: BERTRAND, 1973.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Pensamento.** Lisboa: DOM QUIXOTE, 1979.

QUELUZ, A. G. **Interdisciplinaridade: Formação de Profissionais da Educação.** São Paulo(SP): PIONEIRA THONSON LEARNING, 2003.

RODRIGUES, V. **Aprender a Aprender História: Um Modelo Didático Centrado na Investigação.** Belém(PA): CCSE/UEPA & IPLAC, Tese de Mestrado em Educação/Docência Universitária, 2000.

SA, J.L. **Serviço Social e Interdisciplinaridade.** São Paulo (SP): CORTEZ, 1991.

SANTOMÉ, J.F. **Globalização e Interdisciplinaridade.** Porto Alegre (RS): ARTMED, 1998.

SANTOS, L.L. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In. **FAZENDA, S. (Org.). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas (SP): PAPIRUS, 1995. p.17-27.

SAVIANI, D. **Ensino Público e Algumas falas sobre universidade.** São Paulo(SP): CORTEZ, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** Campinas(SP): AUTORES ASSOCIADOS, 1997.

SEVERINO, A. J. **O Uno e o Múltiplo: O Sentido Antropológico do Interdisciplinar.** In. **JANTSCH & BIANCHETTI,** In. Interdisciplinaridade: Para Além da Filosofia do Sujeito. Petrópolis (RJ): VOZES, 159-175.

SOARES, A.C.H. **A Pesquisa como Viabilizadora da Produção do Conhecimento no Ensino Fundamental.** Belém(PA): UNAMA, 1997.

- SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a Escola**. Ijuí(RS): UNIJUI, 2000.
- SOUSA, T. & FERREIRA, N. **Relatório Crítico-Reflexivo da Prática Docente e Estágio Supervisionado**. Ananindeua(PA): CFE/CCSE/UEPA, 2000.
- TITONE, R. **Édouard Claparède Pedagogo do Funcionalismo**. Brescia: SCOULA, 1958
- UEPA. **Proposta Pedagógica da Prática Docente e Estágio Supervisionado**. Belém(PA): CCFP/CCSE, 1999.
- VEIGA, I. P. A.(Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma construção possível**. Campinas(SP): PAPIRUS, 1995.
- VERNANT, J. P. **Mito e Pensamento entre os Gregos**. São Paulo (SP): PAZ E TERRA, 1996.
- VIGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo (SP): MARTINS FONTES, 1984.
- WEIL, P. **A Neurose do Paraíso Perdido: Proposta para uma nova visão da existência**. Rio de Janeiro (RJ): Espaço e Tempo: CEPA, 1987
- \_\_\_\_\_. **Nova Linguagem holística: pontes sobre as fronteiras das ciências físicas, biológicas, humanas e tradições espirituais**. 2ª ed., Rio de Janeiro/RJ, Espaço e Tempo, 1987.
- WALLNER, F. Sete Princípios da Interdisciplinaridade no Realismo Construtivista. In. **JANTSCH & BIANCHETTI (Orgs.). Interdisciplinaridade**. Petrópolis (RJ): VOZES, 1995, p. 85-96.



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)