



O LONGO CAMINHO DA INTERDISCIPLINARIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE LONG ROAD TO INTERDISCIPLINARITY: EXPERIENCE REPORT

Vitor Barletta Machado¹

Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA, Brasil

Resumo

Pretende-se contribuir para as discussões sobre a importância e as possibilidades da interdisciplinaridade nos ensinamentos fundamental e médio, através de um relato de experiência com as atividades realizadas em um Colégio de Campinas-SP, entre 1998 e 2009. Demonstra-se como os projetos interdisciplinares eram construídos e os fatores que contribuíram para seus êxitos e falhas. Apresenta-se também reflexão com base em autores que contribuem para a temática. Destaca-se na conclusão a importância da existência de integração efetiva entre os professores, com espaços para a discussão dos projetos, bem como do apoio da coordenação e das famílias para o sucesso das práticas interdisciplinares. O suporte teórico das reflexões foi alicerçado em Frigotto (2008), Thiesen (2008), Nóvoa (2001), Gramsci (1984), Choo (2006), entre outros.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; História; Sociologia.

Abstract

It is intended to contribute to the discussions on the importance and possibilities of interdisciplinarity in primary and secondary education through an experience report on the activities carried out in a school in Campinas-SP, Brazil, between 1998 and 2009. It reveals how interdisciplinary projects were elaborated and the factors that contributed to their successes and failures. A reflection based on authors that contribute to the theme is also presented. In the conclusion, the importance of effective integration between teachers, with spaces for discussion of projects, as well as the school coordination and families' support for

¹ Doutor em Sociologia pela Unicamp, foi professor dos ensinamentos fundamental e médio por cerca de dez anos. Foi professor substituto na UFRRJ. Atualmente é professor responsável no UniFOA, sendo coordenador do seu Comitê de Ética em Pesquisa e membro do Comitê Editorial da revista *Cadernos UniFOA*. vitorbarletta@uol.com.br



successful interdisciplinary practices is highlighted. The theoretical basis of the reflections came from Frigotto (2008), Thiesen (2008), Nóvoa (2001), Gramsci (1984), Choo (2006) among others.

Key words: Interdisciplinarity; History; Sociology.

O LONGO CAMINHO DA INTERDISCIPLINARIDADE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Introdução

Ressalto que as experiências aqui descritas não pretendem ser exemplares, nem muito menos servirem de guia para a aplicação da interdisciplinaridade. Trata-se da apresentação do longo processo de construção de um projeto coletivo, que envolveu professores, alunos e coordenadores do Colégio Progresso Campineiro, um dos mais antigos da região metropolitana de Campinas-SP. Enfoco aqui o período entre 1998 e 2009, durante o qual lecionei ali História para o ensino fundamental e médio, e Sociologia no ensino médio. Não serão abordados os anos anteriores, com outras experiências de interdisciplinaridade, mantendo-se o caráter estrito de análise de um relato de experiência. Empreende-se, contudo, a análise dos elementos que compuseram a construção dos projetos interdisciplinares do Colégio, buscando entender os fatores que contribuíram para o sucesso de diversos deles, mas também aqueles que acabaram por minar outros tantos. Desvelam-se as reflexões realizadas em conjunto pelos professores e coordenadores sobre as práticas que realizavam, bem como dos retornos obtidos dos alunos e seus pais. É, portanto, a demonstração de um processo de aprendizado contínuo, iniciado entre os professores e coordenadores e que atingia os alunos e suas famílias para então retornar ao corpo docente do Colégio. Apresento aqui, contudo, minha apropriação reflexiva das experiências que tive pela convivência cotidiana com diversos amigos educadores, sendo meus todos os problemas que o texto possa apresentar.

Convém também esclarecer que o relato que agora apresento certamente não conseguirá abarcar a riqueza dos trabalhos desenvolvidos no interior do Colégio nos anos em que lá estive, nem mesmo as constantes renovações pelos quais os mesmos passavam de um ano para o outro. A reavaliação da própria prática docente era uma das premissas do grupo de profissionais envolvidos com a construção do projeto pedagógico da escola, de modo que, mesmo diante de temas repetidos, sempre eram feitas modificações no sentido de superar dificuldades identificadas anteriormente. Trato aqui de revelar os caminhos percorridos para o desenvolvimento da efetiva interdisciplinaridade, mas não de demonstrar a aplicação de uma fórmula de sucesso constante. Dentro dessa perspectiva, ressalto que considero a interdisciplinaridade na educação como toda atividade que congrega duas ou mais disciplinas para a discussão de um determinado tema, com os docentes conjugando esforços metodológicos e de conteúdo para trabalharem com seus



alunos, conforme exposto por Frigotto (2008). Considera-se que o fundamental para a existência da interdisciplinaridade é o trabalho coordenado de um grupo de docentes ao redor de certos conteúdos, sem com isso significar que todas as atividades das diferentes disciplinas devam ser realizadas sempre deste modo.

O Colégio, uma escola centenária, inicialmente funcionou como internato para meninas, tendo sido construído por políticos importantes da região, com destaque para Orozimbo Maia. Na década de sessenta, do século XX, seus sótãos abrigaram perseguidos políticos da ditadura militar, antes de buscarem o exílio no exterior, além de servirem de espaço para reuniões de estudantes da região. Os anos oitenta e noventa do mesmo século não foram fáceis para o Colégio, que sentiu os efeitos das crises econômicas, determinando mudanças no seu gerenciamento, mas mantendo a característica de buscar sempre a inovação e a renovação. Até 2005 não contava ainda com o ensino médio, focando-se no ensino infantil e fundamental. Como em toda instituição existiam vários problemas no seu cotidiano, que não serão objetos diretos de minha reflexão, a qual irá se concentrar na experiência pedagógica de que pude tomar parte como docente das disciplinas de História e Sociologia.

A interdisciplinaridade

Thiesen (2008) nos lembra de que a temática da interdisciplinaridade tem recebido um tratamento com duas vertentes principais: uma epistemológica e outra pedagógica. No que se refere à primeira temos discussões que se preocupam em entender a dinâmica própria de construção da ciência, entendida como um processo coletivo no qual diferentes conhecimentos contribuem para o desenvolvimento de novas perspectivas. Em tal análise o próprio fazer da ciência é visto como essencialmente interdisciplinar, de modo que ensinar empregando tal perspectiva seria ensinar visando o aprendizado da própria dinâmica da ciência. Já as abordagens pedagógicas estariam mais focadas na questão da integração curricular e nas práticas didáticas visando o melhor aprendizado dos alunos. Para Frigotto:

A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. (2008, p. 42)

As reflexões de Frigotto unem, de certo modo, as duas perspectivas apontadas por Thiesen ao definir que a produção do conhecimento é sempre um trabalho interdisciplinar, pois decorre “[...] da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto de conhecimento social.” (Ibidem, p. 43). A realidade e as necessidades humanas são múltiplas, tendo sempre exigido uma perspectiva interdisciplinar,



que abarcasse a contribuição de conhecimentos obtidos em diferentes áreas, para atendê-las. Frigotto destaca ainda que a interdisciplinaridade é uma característica da dialética inerente à realidade vivida em sociedade, que é simultaneamente “una e diversa” (Ibidem, p. 43). O problema não é a divisão e a especialização do conhecimento, mas sim a percepção de que os mesmos estão em isolamento. O trabalho interdisciplinar em educação aparece então como aquele que se preocupa em passar os conhecimentos científicos acumulados, mas não através de processos mecânicos e repetitivos da aprendizagem, mas sim mostrar aos alunos que a própria ciência resulta da atividade interdisciplinar e que é somente assim que os homens são capazes de construir novos conhecimentos. Em tal tarefa os currículos das diferentes disciplinas devem ser pensados em conjunto, como querem as perspectivas pedagógicas, mas com um propósito epistemológico.

Frigotto também ressalta que a educação é um campo de lutas com grupos que controlam o conhecimento determinando o que será passado para alunos de diferentes origens sociais. É o que se encontra na base da divisão entre trabalho intelectual e manual, uma estrutura que só poderá ser modificada se as bases da própria sociedade também o forem. Para o autor trata-se de entender que a interdisciplinaridade precisa ser compreendida dentro do contexto em que é pensada e produzida:

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica (Ibidem, p. 52-53).

O relato aqui apresentado mostra o processo de construção de uma prática educacional que procurou justamente sair do abstrato e do arbitrário, com os professores elaborando em conjunto o seu planejamento anual e prevendo os espaços e temas que poderiam ser tratados em conjunto. Não se partia da perspectiva de que a integração total e harmônica das disciplinas era uma necessidade constante, o que certamente teria gerado momentos de pretensa interdisciplinaridade sem qualquer efetividade. Conteúdos afins eram discutidos em longas reuniões de planejamento, formando-se diferentes situações de trabalho interdisciplinar a serem conduzidas durante o ano. A vivência entre a equipe docente precisava ocorrer de forma integrada também para que os projetos funcionassem, mas também era necessário que os pais dos alunos acreditassem no trabalho que seria realizado. Um processo envolvendo múltiplas frentes e relações, em conformidade com o ressaltado nas discussões sobre interdisciplinaridade aqui indicadas.

Já foi afirmado que o trabalho interdisciplinar do Colégio era constantemente avaliado pela equipe docente e coordenação, de modo que existiram mudanças consideráveis nele ao longo dos anos, de tal porte que podemos identificar alguns modelos distintos. O aparecimento de um novo



modelo não significava, no entanto, o desaparecimento completo do anterior. Na verdade começa a haver uma convivência com modelos similares de trabalho, mas com diferenças que os encaminham para rumos distintos. A apresentação do trabalho realizado no Colégio seguirá uma ordem cronológica dividida em quatro fases que abarcam momentos específicos da sua história. Essas diferentes fases indicam mudanças no formato do trabalho interdisciplinar da equipe de professores, buscando adaptá-lo às condições vigentes, que algumas vezes não eram favoráveis ao desenvolvimento de projetos alternativos.

Primeira fase

É a fase em que ainda não havia o ensino médio no Colégio. As atividades interdisciplinares que já eram realizadas quando de minha entrada para sua equipe docente, foram-me apresentadas logo nas primeiras reuniões de planejamento anual, que era realizado em diversas etapas, iniciando-se com os assuntos gerais de todo Colégio. Cumprida tal etapa nos organizávamos pelas diferentes turmas, discutindo os temas trabalhados nos anos anteriores e propondo novas possibilidades. Cada docente identificava em que ponto sua disciplina poderia contribuir para o estudo de cada temática. Não havia um projeto único norteando o trabalho, mas um conjunto de temas, chamados de “unidades de trabalho”, que eram distribuídos ao longo do ano, tratando de assuntos que deveriam ser desenvolvidos, em algum momento, por todos ou quase todos os professores de uma turma. Combinávamos uma época na qual os trabalhos em torno dos temas seriam mais intensos, além de definir as disciplinas que os conduziriam mais diretamente. Muitas vezes os livros que seriam lidos pelos alunos nas aulas de Português eram indicados conforme tais unidades. Como responsável pela disciplina de História encontrava-me sempre encarregado de realizar a contextualização dos temas e incentivar a análise de seus impactos sociais. Tínhamos reuniões semanais, nas quais era discutido, entre outros assuntos comuns, o andamento dos conteúdos relacionados aos trabalhos interdisciplinares em cada matéria. Aliadas às conversas que tínhamos nos intervalos das aulas, elas eram fundamentais para adequar o ritmo, quer fosse para adiantar algum conteúdo já então necessário ao trabalho dos outros professores com os alunos, ou mesmo para atrasar um pouco a entrada em algumas discussões até que subsídios de outras disciplinas pudessem ser ensinados.

Tomemos como exemplo a unidade “O homem, o poder e a ciência”, trabalhada com os alunos do nono ano, tendo como eixo das reflexões a questão das bombas nucleares lançadas em Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial. As disciplinas elegiam os temas que iriam trabalhar, compondo um quadro diverso de subtemas que eram integrados ao tema central da seguinte maneira:

- Filosofia – o professor propunha uma reflexão direta sobre a questão do desenvolvimento da ciência e suas implicações éticas. A leitura trabalhada com os alunos, além das pertinentes à Filosofia, era o livro “Frankenstein”, abordado também na disciplina de Português.



- Português – auxiliava os alunos na interpretação das imagens do livro de filosofia, além de indicar diversas outras leituras e atividades de redação sobre o tema da unidade. Em outro momento, numa próxima fase, houve a leitura e o trabalho conjunto de reflexão com a disciplina da História sobre o livro “O menino do pijama listrado”, relatando a questão dos campos de concentração na ótica do universo infantil.
- Ciências – abordava toda a questão teórica da construção das bombas e dos efeitos da radiação. Trabalhava a leitura de um livro paradidático, “O brilho de mil sóis”, em conjunto com a disciplina de História e Geografia.
- Geografia – tratava da descrição dos países envolvidos no conflito, enfatizando os impactos na demarcação de fronteiras e no desenvolvimento de novos conflitos.
- História – apresentava todo o contexto no qual o conflito se originou, destacando os interesses econômicos e políticos. Ao longo das aulas propunha a leitura e reflexão de textos trazendo relatos de sobreviventes do conflito, tanto dos campos de concentração quanto das bombas nucleares. Vários documentários eram apresentados aos alunos e buscava-se realizar uma ponte com a discussão sobre a ética na prática científica. Encerrava a reflexão com a apresentação do filme “Pink Floyd – The Wall”, buscando destacar o papel e as responsabilidades individuais no desenvolvimento e fortalecimento das diversas práticas de violência bem como dos ideais racistas.

Outras disciplinas participavam com contribuições mais pontuais. Era o caso de Artes, que realizava uma parceria com Português, criando ilustrações relacionadas ao tema. Também era o caso de Matemática, que auxiliava na discussão sobre a questão técnica da construção das bombas, mas em cujas aulas o professor sempre procurava discutir assuntos relacionados às atrocidades nazistas com os alunos.

Diferentes trabalhos eram propostos aos alunos, nos mais diversos formatos: relatórios de leitura, provas escritas, reflexões em grupos, expressões artísticas variadas (poemas, desenhos, pinturas...). Em cada atividade buscávamos cobrar também os temas trabalhados pelos colegas. Ao longo do processo, os alunos iam conseguindo estabelecer as relações entre os temas, de modo que muitas vezes os professores não precisavam indicar as pontes com as demais disciplinas, já que os próprios alunos as realizavam e destacavam no decorrer das aulas.

Algumas considerações podem ser feitas sobre essa primeira etapa, além dos seus sucessos, mas pensando em alguns dos seus limites e problemas que foram se apresentando, os quais contribuíram para as mudanças que foram implementadas, no que classifico aqui como a segunda fase do projeto interdisciplinar. A unidade de trabalho descrita aqui era longa, ocupando pouco mais de um mês de nosso planejamento anual. Nem sempre os professores conseguiam chegar ao ponto necessário de sua matéria, principalmente quando precisavam realizar algum tipo de alteração na ordem dos conteúdos. Havia uma dificuldade com os subsídios específicos de cada disciplina, que nem sempre haviam sido trabalhados pelos professores, de modo que tínhamos os alunos envolvidos em uma discussão que não poderia



ser aprofundada pela falta dos pré-requisitos indispensáveis. Acabamos refletindo ao longo do tempo que tal problema se apresentava com mais força sempre que as unidades de trabalho não podiam ser diretamente incorporadas ao conteúdo de determinada disciplina, a qual acabava por precisar fazer grandes remodelações para tentar participar. Na unidade “O homem, o poder e a ciência” tal dificuldade era menor, pois era realizada no final do ano letivo, quando as disciplinas já estavam encerrando seus conteúdos. Mas com algumas unidades realizadas em outros períodos do ano, os problemas começaram a se acumular, causando grandes dificuldades para que os professores conseguissem terminar todo o seu planejamento. Tomo minha disciplina naquele momento, História, como exemplo. Tínhamos uma unidade de trabalho que era realizada também através de um “estudo do meio”, realizado na região de Visconde de Mauá/RJ. A ideia era proporcionar um contato direto dos alunos com a natureza e a topografia da região, o que se adequava perfeitamente aos conteúdos das disciplinas de Ciências e Geografia. Mas para História, apesar da reflexão que era então feita sobre a colonização da cidade, tal discussão não se encaixava com o conteúdo das aulas cotidianas, que, naquele momento, com aquelas turmas, tratava sobre o governo de D. Pedro I no Brasil. Estivéssemos falando de uma realidade na qual o desenvolvimento dos conteúdos curriculares não importasse, ou pelo menos não fossem tão destacados nas diversas avaliações aplicadas aos nossos estudantes, todo o problema seria pequeno. Mas diante da cobrança compreensível para que os alunos tivessem todo o conteúdo curricular e também o interdisciplinar, a situação para diversos professores não era das mais fáceis.

Segunda fase

Como resultado de todas essas experiências e reflexões desenvolvemos um segundo modelo de interdisciplinaridade no Colégio, já em 2002. Agora não se tratava mais da proposição de grandes unidades envolvendo todas as disciplinas, mas de descobrir em nosso planejamento quais unidades poderiam ser montadas, preservando a lógica do conteúdo de cada professor, mesmo que acabassem envolvendo somente duas disciplinas. Tal modelo proporcionou uma maior liberdade às áreas do conhecimento dentro do Colégio, que puderam montar unidades específicas para determinados conteúdos, mas sem abandonar definitivamente as unidades de trabalho anteriores que funcionavam adequadamente. Foi o período em que se consolidou uma parceria mais estreita entre as disciplinas de História e Filosofia, sobre a qual tratarei agora.

Desde o meu primeiro momento no Colégio houve o estabelecimento necessário de uma parceria entre as áreas de História e Filosofia. Foi fácil verificar que por diversas vezes os nossos conteúdos se cruzavam confirmando a necessidade de uma parceria, a qual também foi estimulada pela carga horária semanal de aulas das disciplinas, pequena quando comparada a outras do currículo. Passamos então a planejar diversos momentos ao longo do ano letivo no qual haveria uma contribuição direta entre



as disciplinas, facilitando de muitas maneiras o aprendizado dos alunos e superando algumas das dificuldades estabelecidas pela nossa carga horária. Dessa maneira, os filósofos gregos eram discutidos ao mesmo tempo em que a civilização grega, do mesmo modo que os teóricos do absolutismo e do iluminismo eram discutidos no contexto dos governos absolutistas e das Revoluções Burguesas, para lembrar aqui de apenas dois exemplos. No restante do tempo as matérias caminhavam separadas, cuidando de suas especificidades. Muitas vezes podíamos estabelecer parcerias com a área de Português, fundamental para a interpretação dos textos e livros propostos aos alunos. A disciplina de Geografia também nos acompanhava sempre que possível, mas agora sem a pressão de precisar alterar demasiadamente a lógica de seu próprio planejamento. O interessante de tal nova fase no colégio é que algumas das antigas unidades de trabalho ainda foram mantidas, envolvendo um número algumas vezes um pouco menor de disciplinas, mas as quais se juntaram diversas novas unidades menores de trabalho desenvolvidas entre os diferentes professores, de modo que as reuniões semanais para organizarmos nossa rotina coletiva com os alunos continuavam sendo necessárias.

A liberdade proporcionada pelo segundo modelo permitiu aos professores desenvolver unidades não planejadas no início do ano, mas obtendo o mesmo sucesso anterior. Novas afinidades foram sendo descobertas no decorrer das aulas e reuniões, consolidando parcerias entre as diferentes áreas de competência. Podia acontecer, por exemplo, de um conteúdo tomar um tempo maior do professor com os alunos, de modo que algum outro professor conseguia então perceber uma nova possibilidade de parceria, justamente pelo fato de que suas disciplinas haviam se cruzado em pontos diferentes daqueles a que todos já estavam habituados. Foi o que fortaleceu a necessidade da continuidade das reuniões semanais, conforme já destacado. Era nelas que realizávamos um relato do desenvolvimento dos conteúdos, de modo que conseguíamos descobrir como trabalhar com essas unidades menores. Havia a possibilidade de conseguir lidar com todo o conteúdo necessariamente incluído nos planejamentos dos professores, mas também de realizar um trabalho mantendo a premissa da interdisciplinaridade, que vinha agora auxiliar no desenvolvimento das especificidades de cada disciplina.

Podemos considerar que se desenvolveu então no Colégio um ambiente propício ao desenvolvimento de novas formas de apresentar o conteúdo aos alunos. E se considerarmos, conforme Frigotto, que o trabalho interdisciplinar é aquele próprio do debate científico, podemos dizer que se criou no Colégio um espaço no qual as diferentes disciplinas, com suas particularidades, auxiliavam e eram auxiliadas pelas demais. Ou ainda poderíamos dizer, extrapolando os limites desta reflexão e parafraseando a máxima de Marx: um espaço no qual cada docente contribuía de acordo com sua especialidade e era auxiliado conforme suas necessidades².

² Refiro-me à citação tornada famosa por Marx, ao explicar o sentido do trabalho na sociedade socialista: "De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades." (MARX, 1999).



Em 2003 um evento alterou os rumos do Colégio. Sua antiga mantenedora decidiu fechá-lo, alegando dificuldades financeiras. Após alguns dias de desalento entre professores, funcionários, alunos e pais um novo grupo apresentou seu interesse pelo Colégio, assegurando que o mesmo continuaria funcionando. Comprovando que o trabalho ali realizado era reconhecido e valorizado, ocorreu uma mobilização de vários pais, que exigiram dos novos mantenedores a continuidade do projeto pedagógico do Colégio, além da manutenção de todos os seus professores e equipe pedagógica, como condições para renovarem a matrícula de seus filhos. A maior parte da equipe foi mantida, enquanto novos profissionais chegavam ao grupo, criando um ambiente de trabalho composto em grande parte por pessoas que já trabalhavam juntas há muitos anos, com uma dinâmica própria, mas que era administrado por novos profissionais. Foi em tal contexto que a próxima fase se desenvolveu e foi implementada.

Terceira fase

O terceiro modelo pôde ser desenvolvido justamente quando o grupo de professores do Colégio consolidou-se novamente, após tal etapa de adaptação e renovação. O novo modelo aprofundou diversas características já presentes nos anteriores. A proposta era de que as disciplinas mais diretamente relacionadas em conteúdos trabalhassem completamente integradas durante todo o ano, de maneira que elas passariam a ser unificadas como uma grande área de conhecimento. As disciplinas ficaram reunidas da seguinte maneira: História e Filosofia; Português e Artes; Matemática e Desenho Geométrico. O trabalho dessas áreas já era bastante integrado, mas a grande inovação foi que agora todo o conteúdo seria pensado em conjunto, inclusive as avaliações dos alunos, havendo uma composição de notas. Para o caso de História e Filosofia isso significava que os professores tratariam de temas sempre correlatos, sem que as disciplinas fossem apresentadas como coisas distintas. Eram dois professores tratando simultaneamente dos mesmos temas, enfatizando aspectos diferentes da reflexão. Um grande facilitador de tal trabalho no primeiro ano de sua adoção, em 2006, foi a organização da grade de horários do Colégio, que conseguiu alternar essas duas disciplinas no mesmo dia da semana em aulas duplas. Desse modo a discussão de História, que antes contava com três aulas semanais, poderia agora contar eventualmente com cinco aulas, enquanto Filosofia, restrita a duas aulas semanais, poderia utilizar-se de quatro aulas. O fato de alternarmos as salas nos permitiu trabalhar simultaneamente com as duas turmas do nono ano que nos eram comuns, por quatro aulas seguidas, que precisavam ser realizadas no auditório do Colégio. Podíamos passar filmes e documentários mais longos, os quais eram pausados para eventuais comentários e explicações, restando-nos ainda tempo de aula para a reflexão e o debate imediato com os alunos. O ganho para o desenvolvimento dos conteúdos foi muito grande e os alunos demonstraram interesse em participar ativamente das discussões. A presença de um número grande de alunos no mesmo espaço não se mostrou problemática para as atividades, que eram conduzidas pelos dois professores.



Na verdade, a ligação direta das disciplinas contribuiu para que os alunos compreendessem melhor a importância de cada uma delas individualmente.

Quando se tratava de avaliar o desenvolvimento dos alunos adotamos diferentes estratégias. Realizávamos sempre um trabalho em grupo conjunto por bimestre, envolvendo as duas disciplinas e mantendo o modelo interdisciplinar praticado anteriormente. Nas avaliações individuais sempre que possível elaborávamos um instrumento comum, combinando os conteúdos e demandando uma correção também em parceria. Nos momentos em que tal situação não era possível optávamos por avaliações separadas, mas os conteúdos de ambas as disciplinas sempre eram cobrados de alguma maneira. Para não criar uma situação que nos remetesse aos problemas vividos na primeira fase, já apresentada aqui, de tornar a interdisciplinaridade uma obrigação algumas vezes forçada, mantivemos a liberdade e a prática de pedirmos trabalhos menores, específicos de cada matéria, aos alunos. Ao final do bimestre os alunos dispunham do seguinte quadro de notas:

- Um trabalho em grupo envolvendo as duas disciplinas;
- Duas provas individuais, uma aplicada durante as aulas de História e outra nas de Filosofia, sempre abarcando elementos debatidos nas duas disciplinas;
- Diversos trabalhos menores específicos de cada matéria.

O quadro geral de notas nas duas disciplinas apresentava então pouca variação. Alguns problemas foram identificados logo no primeiro bimestre do novo projeto, com relação aos alunos que, apesar de todo esforço conjunto dos professores, ainda apresentavam um rendimento maior em uma das matérias do que na outra. Para evitarmos a criação de uma sobrecarga de trabalho sobre tais alunos, identificávamos estes casos e orientávamos que poderiam realizar tão somente a recuperação paralela, feita ao final de cada bimestre, na disciplina específica em que tiveram maior dificuldade. Todo o processo precisou de uma grande integração entre os professores, de modo que sempre estávamos trocando informações sobre o andamento das aulas e combinando os próximos momentos comuns com os alunos. Terminado o primeiro ano do projeto o resultado foi animador, sendo visível um crescimento geral na qualidade dos trabalhos realizados pelos alunos.

As demais disciplinas trabalharam de modo bastante similar, não contando, porém, com um horário comum como História e Filosofia. Além de todo o trabalho realizado em tais parcerias continuamos a realizar as grandes integrações comuns nas unidades de trabalho. A apresentação de tal trabalho aos pais foi realizada no início do ano letivo nas reuniões gerais de cada turma, sendo reforçada também em cada reunião de final de bimestre. Os pais que já tinham seus filhos no Colégio desde antes da mudança de gestão aceitaram com mais facilidade o novo trabalho, pois já estavam habituados com os grandes trabalhos interdisciplinares. Muitos dos pais de novos alunos precisaram de um tempo maior de adaptação ao projeto. É que uma das condições essenciais para o bom desempenho dos alunos em tais projetos era justamente o fato de que tal modelo era empregado desde os anos iniciais. Os alunos eram alfabetizados dentro de um projeto interdisciplinar e de construção do hábito de leitura (MARCELINO, 2003; SILVA, 2005). Quando chegavam ao



ensino fundamental estavam preparados para o necessário aprofundamento que seria realizado.

Mas o segundo ano do projeto não foi tão animador. Logo na definição do horário das disciplinas fomos informados de que não seria possível realizar a alternância das aulas entre História e Filosofia. Isso limitou novamente a quantidade de aulas de que poderíamos dispor em sequência e impossibilitou a junção de turmas para o desenvolvimento das reflexões e trabalhos mais extensos em comum. Procuramos suprir tal dificuldade durante as aulas, sempre ressaltando os paralelos com a outra disciplina. O processo parecia estar correndo em conformidade com o vivido no ano anterior, até o momento em que nos deparamos com um grande número de alunos em recuperação paralela para ambas as disciplinas. Realizamos uma reunião com os pais dos alunos, na qual todo projeto foi novamente explicado e as medidas que seriam tomadas apresentadas. A maioria ficou satisfeita com as explicações e com o trabalho posterior de recuperação que foi realizado, mas a imagem do projeto ficou abalada para um grupo minoritário de pais, os quais acabaram, provavelmente por conta de uma maior mobilização³, conseguindo criar uma pressão pelo retorno ao sistema anterior, apesar das suas reclamações serem direcionadas principalmente às avaliações comuns realizadas. Por fim o projeto foi dado como encerrado, não somente para as nossas duas disciplinas, mas para as demais também. Procuramos manter os espaços comuns que ainda eram possíveis, como os trabalhos em grupo, mas a quebra oficial do projeto minou os esforços de integração do conteúdo ao longo do ano. Ao final do ano letivo a maioria dos alunos havia superado todas as dificuldades iniciais, mas não houve o desenvolvimento do mesmo tipo de reflexão interdisciplinar que havíamos visto no ano anterior, o que se explica em parte pela não realização dos trabalhos conjuntos feitos com a turma anterior. Ao ser encerrada a proposta não pudemos manter a prática de cobrar dos alunos nas avaliações os conteúdos da outra disciplina, de modo que ficamos mais restritos aos nossos temas específicos e aos trabalhos interdisciplinares que foram mantidos da segunda fase, como a unidade sobre a Segunda Guerra Mundial.

Quarta fase

O quarto modelo de interdisciplinaridade foi pensado no momento em que o terceiro ainda não havia sido eliminado, de modo que aquilo que poderia ter sido apenas uma experiência frustrante terminou rendendo outros resultados positivos para o Colégio. Mencionei que havia sido implantado o ensino médio no Colégio, uma reivindicação antiga de seus profissionais, contando com um corpo novo de professores, ao qual alguns dos professores do ensino fundamental foram incorporados. Foi quando passei a lecionar Sociologia para o primeiro ano do ensino médio, mantendo a parceria do

³ Penso aqui no conceito de hegemonia proposto por Gramsci (1984), como algo que pode ser conquistado por grupos minoritários que conseguem apresentar como coletivas suas reivindicações particulares.



ensino fundamental com o professor de Filosofia. Nossa vivência anterior aliada à nova troca de experiências levou à sugestão, rapidamente incorporada por todos os demais colegas, da adoção de um modelo diferenciado de trabalho em grupo para o ensino médio, seguindo a proposta da interdisciplinaridade com a qual já trabalhávamos. A proposta era que um grupo diferente de professores ficaria encarregado de elaborar e corrigir os trabalhos dos alunos em cada bimestre. O eixo condutor das reflexões seriam diferentes temas sugeridos pelos professores, os quais contariam com a exibição de filmes, a disponibilização de textos e um roteiro de atividades a serem realizadas. Os filmes eram exibidos para todos os alunos do ensino médio no auditório do Colégio, sempre contando com a participação de vários professores, encarregados de organizar o debate posterior. Os próprios alunos ficavam encarregados de organizar os grupos e dividir as tarefas, bem como de recorrer aos professores para retirarem suas dúvidas sobre as atividades, em um sistema de plantão de dúvidas. Mas havia uma grande diferença com relação ao modelo de trabalho empregado até então no ensino fundamental. Os temas sugeridos para os trabalhos não precisavam estar diretamente relacionados aos conteúdos trabalhados pelos professores em suas aulas diárias. A ideia era utilizar os trabalhos em grupo para justamente discutir temas variados e independentes, os quais evidentemente precisariam ser respondidos com o auxílio dos diferentes conteúdos curriculares. O maior desafio aos professores era o de propor atividades de reflexão que pudessem ser realizadas pelos três anos do ensino médio, as quais eram então corrigidas com diferentes níveis de exigência, em sistema de rodízio entre os responsáveis pelo trabalho naquele bimestre.

Os resultados colhidos com os trabalhos foram muito bons, de modo que em pouco tempo o modelo se consolidou, inclusive os seus critérios de elaboração. Um dos aspectos mais interessantes desse modelo era que não havia a repetição de temas de um ano para o outro, evitando-se a solidificação dos trabalhos já aplicados. Constatada a aceitação e viabilidade desse modelo de trabalho o mesmo acabou sendo introduzido também no ensino fundamental, com algumas adaptações: todos os anos trabalhariam com o mesmo tema em cada bimestre, mas os roteiros de atividades seriam específicos para cada ano, já que era necessário levar em consideração as diferenças maiores de desenvolvimento entre um aluno de sexto ano e outro do nono, do que entre um aluno do primeiro e outro do terceiro ano do ensino médio. Tal expansão coloca então tal modelo como o quarto desenvolvido pelo Colégio durante o tempo em que lá estive trabalhando como professor de História e Sociologia.

Houve também uma mudança grande na grade curricular do ensino fundamental do Colégio, ocorrendo inclusive a supressão das aulas de Desenho Geométrico, cujo conteúdo foi incorporado à disciplina de Matemática. Foram propostas novas frentes de trabalho para as disciplinas, de modo que, Português passou a contar com uma professora específica para redação, que compunha sua nota com a professora encarregada de todos os demais conteúdos da disciplina. Matemática sofreu uma nova fragmentação, contando também com dois professores ministrando os conteúdos e compondo



suas notas. A área de Ciências foi completamente remodelada, principalmente no nono ano do ensino fundamental, passando a contar com professores específicos para os conteúdos de Física, Química e Biologia. Interessante ressaltar que a nova divisão curricular não foi aplicada às disciplinas de História e Filosofia. Não tenho elementos aqui para avaliar se tais mudanças foram de algum modo derivadas das experiências realizadas na terceira fase, pois o novo modelo empregado na quarta fase não foi discutido previamente com o corpo docente da instituição, como era a prática anterior. Mas há uma proximidade que certamente autoriza a se considerar que provavelmente houve o reconhecimento da validade de certos aspectos daquele modelo, ainda que a mesma não tenha sido comunicada diretamente aos professores que estiveram envolvidos com ele. A implantação do quarto modelo foi simultânea a mais um processo de transição no Colégio, com novas mudanças na sua instituição mantenedora, a qual adotou políticas específicas de gestão cujos desdobramentos não acompanhei diretamente.

Considerações finais

A quarta fase encerra minha experiência pessoal no Colégio. Não posso, portanto, discorrer sobre seus resultados e transformações, cabendo tal tarefa aos meus colegas que ainda lá permanecem atuando como docentes. Farei aqui, porém, algumas reflexões sobre a totalidade da experiência interdisciplinar que executei e vivenciei ali por cerca de onze anos. Independentemente do modelo adotado, existem alguns elementos cuja presença constante foram sempre determinantes. O primeiro de que trato é a capacitação do corpo docente. Vários de meus colegas eram mestres e outros já eram doutores. A questão aqui não é a titulação acadêmica, mas o fato de que ela agrega ao profissional a experiência da realização completa de uma pesquisa científica, da elaboração do projeto, passando pela condução das atividades e chegando ao relato final. A abertura para o debate e para o processo de construção do conhecimento era o elemento principal, de modo que todos os professores estavam dispostos a aprender e conhecer sempre mais, ouvindo as contribuições dos seus colegas. Retomando-se aqui a discussão da interdisciplinaridade em Frigotto, vemos que existia no corpo docente uma familiaridade grande com os processos de produção do conhecimento científico, algo que possivelmente nos predispunha ao trabalho coletivo e ao debate constante de nossas próprias práticas, elementos indispensáveis da interdisciplinaridade.

O segundo ponto seria então justamente a integração entre os professores. Mais do que uma necessidade para se criar um espaço agradável de trabalho ela era fundamental para a elaboração e execução dos trabalhos interdisciplinares. Os momentos mais difíceis do trabalho interdisciplinar no Colégio foram certamente aqueles em que tal integração ficou mais fraca. Diversos fatores contribuíram de maneira diferente para gerar tais momentos de enfraquecimento, entre os quais se destacam as alterações na mantenedora do Colégio, bem como as diferentes dificuldades pessoais de cada professor, sempre equilibrando as cobranças da qualificação profissional com a



necessidade de manter um número elevado de aulas, muitas vezes em diferentes escolas. A integração da equipe docente é fundamental em qualquer projeto interdisciplinar, mas ela somente pode ser conseguida através de uma dedicação intensa destes, o que implica em horas de reuniões, encontros com colegas, correções coletivas, busca de novos materiais, enfim, um conjunto de fatores que remetem ao tempo de que o profissional precisa dispor para colocar os modelos em funcionamento.

No terceiro ponto destaco os espaços específicos do ambiente escolar. Mas não quero remeter aqui à estrutura física do Colégio, que certamente cumpre um papel, mas que não é determinante. No período aqui relatado a equipe de professores passou do giz para a caneta, do retroprojetor para um projetor, para finalmente chegarmos a termos todas as salas equipadas com lousa digital e todos os professores com um *notebook*. As novas tecnologias facilitaram o trabalho dos professores a elas habituados, mas não foram elas que geraram a interdisciplinaridade. O trabalho já era realizado no tempo em que dispúnhamos somente do giz e retroprojetor. As reuniões regulares do corpo docente para discussão das questões pedagógicas eram muito mais relevantes do que qualquer estrutura física. Qualquer proposta interdisciplinar depende de que os professores envolvidos troquem informações constantes, que discutam o conteúdo que estão trabalhando, que mostrem as maneiras como avaliam os alunos. Sem a criação dos espaços de tempo para que tal troca seja realizada, o conhecimento não é compartilhado, impedindo qualquer possibilidade de inovação. É o processo conhecido como “gestão do conhecimento”, de autores como Choo (2006). Trata-se de gerenciar os processos através dos quais os conhecimentos definidos como tácitos, aqueles que os indivíduos carregam consigo mesmo, da sua experiência pessoal, não comunicada, possam ser transformados em conhecimentos explícitos, que estão ao alcance de todos os envolvidos no processo. É somente através do conhecimento explícito que inovações podem ser geradas. Os autores da área estabelecem que tal forma de conhecimento é produzida dentro de qualquer ambiente organizacional através de quatro etapas cíclicas: socialização; exteriorização; combinação; internalização. Sobre elas assim nos explicam Cruz e Nagano:

De forma que a socialização é o processo de compartilhamento de experiências, criador do conhecimento tácito, que é articulado em conhecimento explícito na externalização, através do diálogo. A combinação é o processo de sistematização do conhecimento explícito em sistema de conhecimento, onde os indivíduos trocam e combinam conhecimento, que é incorporado na internalização através do “aprender fazendo”, pela verbalização e diagramação. Quando a maioria dos membros da organização compartilha do novo modelo mental, o conhecimento é incorporado na cultura organizacional. E, a cada internalização efetiva, o ciclo reinicia, levando ao aperfeiçoamento ou à inovação (CRUZ; NAGANO, 2008, p. 92).



Preconiza-se que é necessário, portanto, a criação de um ambiente no qual a discussão e a reflexão sistemática entre os membros da organização sejam constantes. Quando tal ambiente não existe, ou não funciona adequadamente, o tempo para a reflexão sobre a prática diária também tende a deixar de existir e funcionar, de modo que os problemas possam se acumular e as soluções eventualmente encontradas por alguém para os mesmos precisem ser redescobertas por cada indivíduo isoladamente. No caso do ambiente escolar temos ainda que considerar algumas das suas especificidades. Quando pensamos na construção de um trabalho interdisciplinar, conforme o que foi aqui apresentado, vemos que não se trata somente da construção de um espaço de reflexão entre os membros do corpo docente. Mas tal espaço também precisará incorporar, de alguma maneira, uma integração com os pais dos alunos, que precisam perceber o processo que se desenvolve na sala de aula. Parece ser verdadeiro, até aqui, que o modelo interdisciplinar depende do trabalho absolutamente integrado dos docentes e equipe pedagógica, realizado através de uma discussão constante que procura justamente aprimorar a própria prática. Mas também se fortalece a percepção de que os alunos e os seus pais precisam entender tal proposta de trabalho em suas múltiplas dimensões, inclusive sobre as dificuldades que podem surgir em alguns casos. Para tanto é necessário que haja uma integração da escola com as famílias que deve ser construída em espaços diversos, que vão além das reuniões de pais. São os atendimentos pedagógicos e psicológicos, são os mecanismos criados pela escola para comunicar aos pais o desempenho dos filhos nas aulas. No caso do Colégio chegou a ser realizado através de fichas diversas, que anotavam o cumprimento dos deveres e o comportamento do aluno. Tal sistema foi abandonado pela adoção de um diário da classe, um caderno no qual, além das faltas eram anotadas todas as ocorrências de cada aula, através de diferentes códigos: falta de tarefa, indisciplina, solicitações de encaminhamento para orientação educacional. Ao final do dia letivo as ocorrências eram então comunicadas aos pais. Para evitar que somente os alunos com tais dificuldades tivessem esse contato com o Colégio, foi adotada também a prática de chamarmos os pais de alunos com bom desempenho ou que haviam superado alguma dificuldade acadêmica, visando justamente reconhecer o empenho da família. Visávamos mostrar aos pais e alunos que o Colégio não era somente um lugar para apontar faltas, mas que também era o espaço de reconhecimento dos méritos e do esforço realizado.

Percebemos que são várias as vulnerabilidades de um espaço de trabalho interdisciplinar. O conjunto de variáveis que precisávamos equacionar para que os projetos funcionassem demandavam uma dedicação ao trabalho que não foi possível de ser mantida integralmente ao longo dos anos. Nóvoa afirma que “As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão” (2001), destacando a importância da participação plena do professor em todas as diferentes etapas do processo educacional escolar, refletindo constantemente sobre ela. Raposo e Maciel, ao comentarem o pensamento de Nóvoa, destacam algumas condições para a realização de tal participação:



Nessa perspectiva, a escola deve servir como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, que propiciem a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. Essa perspectiva valoriza o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade e sugere tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão e currículo (RAPOSO; MACIEL, 2005, p. 311).

O tipo de participação preconizada pelos autores é justamente aquela necessária para a construção da interdisciplinaridade efetiva. Contudo nem será preciso comentar o quão difícil é encontrar um ambiente de trabalho que conjugue todos os elementos destacados pelos autores. Mas quando pelo menos alguns deles estão juntos, podemos colher resultados que revelam que o esforço conjunto é compensatório.

REFERÊNCIAS

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 2 ed. São Paulo: Senac, 2006.

CRUZ, Cláudia Andressa; NAGANO, Marcelo Seido. Gestão do conhecimento e sistemas de informação: uma análise sob a ótica da teoria de criação do conhecimento. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 set. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer**: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80. 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação), Campinas, 2003.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 1999.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova escola**, n. 142. Mai. 2001. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao->



continuada /professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2011.

RAPOSO, Miriam; MACIEL, Diva Albuquerque As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2012.

SILVA, Lilian Montibeller. **Memória de leitura: a constituição do leitor escolar**. 2005. (248 f.). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2012.

Filme

Pink Floyd The Wall (1982) 95 min - Drama | Musical - (UK)

Enviado em: 07/09/2012 Aceito em: 12/03/2013
