

DA DIVERSIDADE À UNIDADE: A MOBILIZAÇÃO E A INTEGRAÇÃO DOCENTE EM PROCESSOS INTERDISCIPLINARES

André Martins Alvarenga
Universidade Federal do Pampa

Gionara Tauchen, Bruna Telmo Alvarenga
Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar o processo de construção de um currículo de curso de graduação interdisciplinar e suas implicações na formação dos professores. Para a produção dos dados desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores que atuam na Licenciatura em Ciências Exatas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Brasil). Estas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva. Por meio deste estudo, concluímos que as potencialidades formativas, decorrentes da produção e organização curricular de um curso de graduação interdisciplinar, vinculam-se à formação permanente dos docentes, ao fortalecimento de uma cultura de colaboração e de participação, ao reconhecimento do outro, à construção e validação de argumentos intersubjetivamente discutidos e consensuados.

PALAVRAS CHAVE: currículo, formação docente, interdisciplinaridade.

OBJETIVOS: Compreender o processo de construção curricular da Licenciatura em Ciências Exatas (LCE), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e suas potencialidades formativas para os docentes envolvidos.

MARCO TEÓRICO

O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição de ensino torna possível em determinadas condições, isto é, é produzido e produtor de uma cultura formativa. Neste sentido, a prática curricular é constituída por todos os fatores e atores sociais que ocupam o tempo e o espaço escolar e não, simplesmente, o conteúdo das matérias ou áreas a ensinar (BERNSTEIN, 1988). Constitui-se em um território de disputas e de relações de poder, expressando “um conjunto determinado de ênfases e omissões e que, enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (SAVIANI, 2000, p. 26-27).

O currículo organiza ao mesmo tempo em que unifica o ensinar e o aprender. No entanto, cria um paradoxo, pois nele se formam as fronteiras que separam seus componentes como, por exemplo,

entre as matérias ou disciplinas que o constitui. Neste contexto, segundo Sacristán (2013), professores e pesquisadores começaram a se preocupar com a fragmentação das áreas do conhecimento, demandando uma perspectiva interdisciplinar, agregando significados e reintegrando os conteúdos culturais, produzindo significados e aprendizagens mais integradoras e complexas.

Compreender de forma complexa a construção do currículo implica assumir as incertezas, as dúvidas, a ordem, a desordem e as contradições inerentes ao processo. Por isso, entende-se que os docentes que atuam em um curso de licenciatura, que tem uma proposta de formação interdisciplinar, necessitam desenvolver processos de autoformação no próprio processo de organização da formação interdisciplinar.

Japiassu (2006), entende que precisamos quebrar o isolamento disciplinar, proporcionando, desse modo, a negociação de pontos de vista. Todavia, Jantsch e Bianchetti (1995), afirmam que a aceitação e o desenvolvimento de ações interdisciplinares não resultam da negação da disciplinaridade, pois é construída a partir do conhecimento disciplinar. Nesse viés, Fazenda (2013), comenta que a interdisciplinaridade deve ocorrer sem o rompimento das áreas envolvidas. Portanto, entende-se que a interdisciplinaridade é promovida pelo tensionamento das áreas.

Por isto, por meio deste estudo, buscou-se responder à seguinte questão: Como o processo de organização de curso de graduação interdisciplinar incide sobre a formação dos professores envolvidos nessa construção? Deste modo tem-se como objetivo compreender o processo de construção curricular da Licenciatura em Ciências Exatas (LCE), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), localizada no sul do Brasil, e suas potencialidades formativas para os docentes envolvidos.

METODOLOGIA

Com o intuito de responder a esta questão de pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo participante. O estudo foi desenvolvido com sete docentes, da UNIPAMPA, do campus de Caçapava do Sul, que integravam o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da Licenciatura, no período de (re) organização do curso, que ocorreu do início de 2012 até o final de 2014.

A produção dos dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas gravadas, transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). A ATD é organizada em uma sequência recursiva de três componentes: “a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

No processo de unitarização, objetivando preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, cada professor foi identificado por um código: P1; P2; ...; P7. Uma vez codificadas, as narrativas Os dados foram fragmentadas, destacando-se palavras-chave e unidades de significado. No segundo momento, a categorização, comparamos e agrupamos as categorias semelhantes, organizando as categorias intermediárias e reagrupando-as em categorias finais, as quais expressam as emergências do estudo. Para Moraes e Galiazzi (2011), esta etapa, representa um esforço em explicitar a compreensão que surge como produto de uma nova combinação dos elementos construídos anteriormente.

Assim, a partir da desconstrução do *corpus* dos dados da pesquisa, emergiram vinte e quatro categorias intermediárias, as quais deram origem a duas categorias finais: 1) a (re)organização curricular pautada pelas políticas públicas e demandas contemporâneas da Educação Básica; e 2) da ruptura ao tensionamento e da resistência ao trabalho coletivo.

RESULTADOS

Para compreender a primeira categoria emergente, apresentamos alguns elementos que expressam a historicidade do movimento de (re)organização curricular. O curso de Licenciatura em Ciências Exatas (LCE), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), teve início no ano de 2009, e oferecia para os estudantes uma estrutura comum durante os três primeiros anos, o qual contemplava conteúdos de Física, Matemática e Química, assim como de componentes pedagógicos vinculados à formação de professores. Quando o estudante ingressava no quarto e último ano, optava por “migrar” para a Física, Matemática, ou Química e, nesse momento, cursava somente disciplinas específicas da área escolhida.

No ano de 2012, iniciaram-se as primeiras reuniões de (re)construção do curso. A partir desse movimento de (re)organização curricular, o curso possibilita a formação do discente em Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, ou ainda Licenciatura em Ciências Naturais. Algumas disciplinas são obrigatórias para os quatro “cursos”; outras, somente para alguns e têm, ainda, as que são eletivas para todos. Todas as disciplinas que não são obrigatórias para um curso, automaticamente são consideradas eletivas desse.

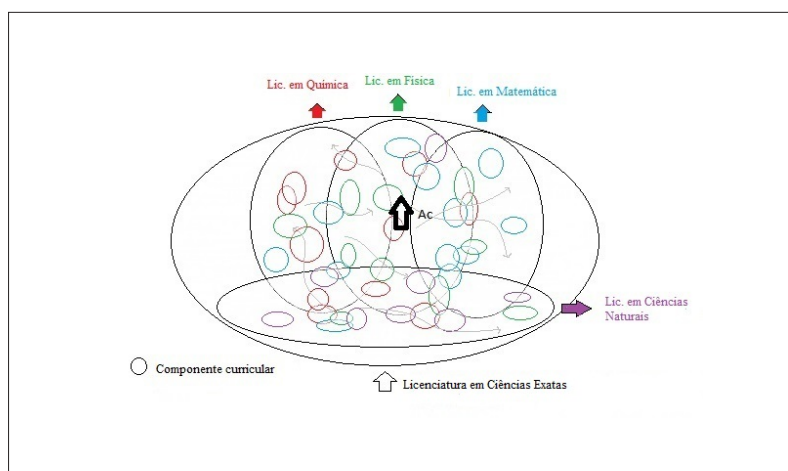


Fig. 1. Representação do currículo da Licenciatura em Ciências Exatas a partir do ano de 2015. Fonte: os autores [inspirada na representação contida em UNIPAMPA(2013)]

As dificuldades para propor os quatro cursos integrados, com uma proposta de ações interdisciplinares, vinculavam-se à cultura formativa disciplinar que acompanhou a formação dos docentes, à incipiente experiência em planejamentos e ações interdisciplinares, à polissemia de entendimentos envolvendo a interdisciplinaridade e à falta de referências curriculares sobre a perspectiva interdisciplinar, conforme explicam os professores: “[...] nós não tínhamos nenhuma proposta para basear a construção. Uma das primeiras licenciaturas interdisciplinares é a que nós temos ou com esse caráter interdisciplinar pelo menos [...]” (P2). “Eu participei de todo o processo de reformulação. Inicialmente, com o estudo dos documentos oficiais. Nós não tínhamos diretrizes para licenciatura interdisciplinar, então nós buscamos aporte em diferentes documentos” (P4). Deste modo, pode-se dizer que a falta dessas Diretrizes e as próprias incertezas potencializaram o processo de criação, de invenção e de formação do grupo. Por isso, são necessários processos permanentes de acompanhamento do currículo e permanente vigilância epistemológica, tanto em relação às intenções das políticas educacionais, quanto aos efeitos práticos de um currículo proposto, pois a transição de um currículo para o outro implica, também, mudanças nas concepções dos sujeitos envolvidos.

Por isso, Paviani (2014, p.7) destaca que o desafio “não está apenas na noção de interdisciplinaridade, mas no estatuto do conhecimento, nas divisões, classificações, sistematizações e modos de produção e de transmissão do conhecimento”. Neste sentido, esta vivência curricular demandará a interação permanente dos docentes, reconstruindo suas concepções e elaborando estratégias de ação interdisciplinar, pois “o currículo será sempre um debate vivo, inacabado e evasivo, pois reflete o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e da cultura, que, no plano da educação, exige respostas flexíveis, com diálogo e certa dose de relativismo, ainda que claras” (SACRISTÁN, 2013, p.29). Destacamos que a licenciatura em Ciências Exatas propõe o desenvolvimento de algumas atividades, que têm o potencial diretamente vinculado à interdisciplinaridade, tais como: Seminários Integradores em sete semestres do curso; os estágios iniciando no terceiro semestre do curso; as práticas pedagógicas inseridas em diversos componentes curriculares (específicos e pedagógicos) e não somente nos estágios, entre outras ações.

Na segunda categoria final, “da ruptura ao tensionamento e da resistência ao trabalho coletivo”, evidencia-se que os professores, ao dialogarem sobre a organização curricular de um curso de licenciatura, mobilizaram suas experiências formativas e, dependendo do pressuposto epistemológico que os balizam, priorizam os conceitos específicos da sua área de formação, pois “[...] são enquadrados em especialidades e essas se nutrem de tradições fortemente arraigadas nas distintas disciplinas escolares nas quais eles estão socializados” (SACRISTÁN, 2013, p.22). Nesta perspectiva, o professor P5 colabora, afirmando que a “[...] resistência não é algo que minimiza ou que despotencializa; a resistência é algo que nos é constitutivo; e se, na construção deste grupo de trabalho não se valoriza os modos de resistência, não conseguimos avançar [...]”. Neste sentido, é importante pensar dialogicamente, pois se tem que compreender que esse conjunto é formado e se transforma, a partir das diferenças entre os indivíduos que o compõem. A dialógica, segundo Morin (2005a, p.300), “é a unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou substâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem”.

Portanto, as diferenças formativas são consideradas indispensáveis neste processo, bem como a voz de cada um desses sujeitos, pois “o que importa procurar não é suprimir as distinções e oposições, mas derrubar a ditadura da simplificação disjuntiva e redutora” (MORIN, 1977, p.23). Ainda assim, pretende-se reafirmar a necessidade de se preservar a área de cada docente e, a partir dessas áreas, que estão consolidadas e confortáveis, se inicie o tensionamento disciplinar com o intuito de promover ações interdisciplinares, as quais precisam ser (re)construídas permanentemente.

Portanto, na medida em que os professores tensionam suas disciplinas, seus pressupostos epistemológicos serão mantidos, mas reestruturados por novos encontros, novos diálogos, que lhes possibilitarão a emergência de outras concepções. Neste sentido, o processo de construção curricular da LCE passou por momentos de conflitos, de desestabilização, mas sempre com o intuito de organizar o sistema (currículo), possibilitando-lhe um novo estado, mais complexo. Neste viés, os professores P3 e P1 comentam, respectivamente, sobre a forma que o NDE atuou: “[...] diálogo mais próximo, justamente porque são várias pessoas com diferentes formações, pensando e chegando num denominador comum. Tentamos fazer algum tipo de articulação, algo mais integrado”. “Nós trabalhamos juntos, todos pensando o curso, [...] esse desafio uniu os professores em torno de uma proposta. Não é uma proposta que saiu pronta de uma gaveta, mas uma proposta que nós fomos construindo juntos”. Podemos perceber que a organização curricular de um curso interdisciplinar, construído por meio das interações coletivas, potencializa a formação permanente.

CONCLUSÕES

A partir do estudo realizado, destaca-se que: a) ao se propor atividades/cursos interdisciplinares, que sejam valorizadas as trajetórias acadêmicas e as áreas dos docentes envolvidos nesta construção; portanto, que haja um tensionamento das disciplinas; b) sejam respeitadas, mas problematizadas as resistências e compreensões individuais e do grupo, pois isso contribui com a constituição de uma identidade coletiva, o que favorece a emergência de aspectos inovadores em termos de currículo; c) sejam pensados mais cursos com estruturas curriculares inovadoras, integrados, interdisciplinares, com diferentes percursos formativos, os quais possibilitem aos estudantes traçarem a sua própria trajetória acadêmica, de acordo com as suas demandas, proporcionando assim uma maior autonomia aos discentes; d) uma vez construído ou (re)construído o currículo de uma licenciatura interdisciplinar, que seja pensado pelos e para os docentes, envolvidos nesse curso, atividades de formação permanente vinculadas ao planejamento, execução e avaliação de atividades interdisciplinares, uma vez que a maioria dos docentes não possuem uma formação interdisciplinar e, a partir destas atividades, potencializa-se sua autoformação; e) assumir o pressuposto de que a produção do currículo de um curso é uma construção e, por isso, um processo cultural e histórico complexo.

Por fim, destacamos que as potencialidades formativas, decorrentes da produção e organização curricular de um curso de graduação interdisciplinar, vinculam-se à formação permanente dos docentes, ao fortalecimento de uma cultura de colaboração e de participação, ao reconhecimento do outro, à construção e validação de argumentos intersubjetivamente discutidos e consensuados.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 306260/2016-6) e da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- FAZENDA, I. (2013). *O que é Interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez.
- JANTSCH, A., e BIANCHETTI, L. (orgs.). (1995). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- JAPIASSU, H. (2006). *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago.
- MORAES, R., e GALIAZZI, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.
- MOREIRA, A., e CANDAU, V. (2006). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- MORIN, E. (1977). *O Método 1: A natureza da natureza*. 2. ed. Portugal: Europa-América.
- (2005a). *O método 5: a humanidade da humanidade*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina.
- PAVIANI, J. (2014). *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 3 ed. Caxias do Sul: EdUCS.
- SACRISTÁN, J. (2013). *Saberes e Incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- SAVIANI, N. (2000). *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). (2013). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas*. Caçapava do Sul, 146 p.

