

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
PPGEO – MESTRADO**



**A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL
PELOTENSE - PELOTAS/ RS: UM ESTUDO ANCORADO NO PENSAMENTO DE
PAULO FREIRE**

Maria Angélica Arocha da Silva

Rio Grande, Novembro 2011.

MARIA ANGÉLICA AROCHA DA SILVA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL
PELOTENSE - PELOTAS/ RS: UM ESTUDO ANCORADO NO PENSAMENTO DE
PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano.

Rio Grande, Novembro de 2011.

MARIA ANGÉLICA AROCHA DA SILVA

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA
NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DO COLÉGIO MUNICIPAL
PELOTENSE - PELOTAS/ RS: UM ESTUDO ANCORADO NO PENSAMENTO DE
PAULO FREIRE**

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano (orientador)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**

**Prof. Dr. Dário de Araújo Lima
Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**

**Prof. Dr. Fernando Kieling
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**

**Prof^a. Dr^a. Rosa Elena Noal
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**

Dedico este trabalho aos meus pais, e a todos aqueles que me incentivaram e acreditaram na realização de mais esta conquista.

Para Rodrigo, esposo e companheiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças e iluminado meu caminho para que eu pudesse concluir mais essa etapa da minha vida

Ao professor doutor Sandro de Castro Pitano meu professor e orientador, que teve atuação firme e esclarecedora, pelo seu acompanhamento atencioso, crítico e cordial durante o processo de elaboração, desenvolvimento e conclusão desta dissertação, sempre acreditando no meu potencial e apontando caminhos.

À Professora doutora Rosa Elena Noal, pela amizade, carinho e incentivo ao longo desses anos sempre buscando ampliar meus horizontes, e por participar de minha banca de defesa.

Aos professores doutores Dário de Araújo Lima e Fernando Kieling que aceitaram o convite de participar na banca de defesa.

Aos meus pais Noely Arocha da Silva e Alvacir Aquino da Silva, pelo apoio nos momentos difíceis e por terem sido a peça fundamental para que eu tenha me tornado a pessoa que sou hoje.

Ao meu esposo Rodrigo dos Santos Xavier, pela paciência e compreensão durante o transcurso e finalização desta dissertação.

Aos professores de Geografia e à direção do Colégio Municipal Pelotense, que permitiram, colaboraram e apoiaram este trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus amigos e familiares, pelo carinho e pela compreensão nos momentos que não pude estar presente.

E a todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para que esse trabalho fosse realizado, meu eterno AGRADECIMENTO.

“Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo:
os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a concepção do grupo de professores de Geografia do Colégio Municipal Pelotense - Pelotas/RS, a respeito da interdisciplinaridade. Os procedimentos metodológicos contaram como o uso da revisão bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A pesquisa foi realizada com quatro professores, que atuam com as séries finais do ensino fundamental, e com a coordenadora pedagógica da área de Geografia. Para se estabelecer a respeito de que proposta interdisciplinar se está partindo, o estudo é focado no pensamento de Paulo Freire, portanto a interdisciplinaridade foi abordada, na perspectiva inicial, de uma educação que procure entender o conhecimento como um todo e não somente em partes fragmentadas. Desta forma, possibilitando a ações dos sujeitos envolvidos de maneira a integrar os diferentes conhecimentos científicos entre si, somando às múltiplas realidades dos indivíduos. O diálogo sobre esta proposta metodológica direcionou a discussão de categorias que melhor explicariam essa concepção, encontrando desta forma, as categorias coletividade, tempo e avaliação como propulsoras da interpretação das entrevistas com os professores. Assim, a concepção dos professores de Geografia a respeito deste assunto, mostrou que eles entendem esta proposta metodológica como importante e fundamental para a compreensão mais totalizadora dos alunos acerca dos conteúdos desenvolvidos, mas que ainda há muitos limites que podem estar sendo superados e possibilidades de vencer estas limitações buscando, deste modo, alcançar o inédito viável.

Palavras-chave: ensino; interdisciplinaridade; Geografia

Abstract

This research aims to understand the concept of the group of teachers of Geography in the College Hall Pelotense - Pelotas / RS, about interdisciplinarity. The methodological procedures counted as the use of literature review, semi-structured interviews and document analysis. The survey was conducted with four teachers who work with the upper grades of elementary school, and the educational coordinator of the area of Geography. To establish the interdisciplinary approach to what you are leaving, the study focuses on the thinking of Paulo Freire, so interdisciplinarity has been addressed in the initial perspective, an education that seeks to understand knowledge as a whole and not only in fragmented parts . Thus, allowing the actions of individuals involved in order to integrate the different scientific knowledge among themselves, adding to the multiple realities of individuals. The dialogue on this methodological approach focused discussion of categories that better explain this concept, finding this way, the community categories, and assessment as driving time of the interviews with teachers. Thus, the notion of geography teachers on this subject, showed that they understand this proposal as an important methodological and fundamental to understanding more about the totalizing of the students developed content, but there are still many limitations that could have been overcome and opportunities seeking to overcome these limitations, thus achieving the untested feasibility.

Keywords: education, interdisciplinarity, Geography

Lista de Siglas

Colégio Municipal Pelotense	CMP
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Projeto Pedagógico	PP
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Serviço de Orientação Pedagógica	SOP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Procedimentos Metodológicos	13
1. A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: ORIGENS EPSTEMOLÓGICAS	22
1.1. Um Breve Histórico Sobre o Conhecimento	22
1.2. À Luz da Modernidade	26
1.3. O Conhecimento Fragmentário	29
2. BUSCANDO CAMINHOS ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE	34
2.1. Distinguindo Conceitos: Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade	34
2.2. Procurando Compreender a Interdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire	43
3. A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA	49
3.1. Principais Correntes do Pensamento Geográfico e seus Reflexos no Ensino de Geografia na Atualidade	49
3.2. O Colégio Municipal Pelotense	56
3.2.1. Contexto histórico	56
3.2.2. A Percepção dos professores de Geografia do ensino fundamental acerca da interdisciplinaridade	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
APENDICE	87
ANEXOS	89

INTRODUÇÃO

Para a compreensão de um mundo, no qual as fronteiras culturais, históricas, políticas, econômicas e sociais, não respeitam mais os limites físicos e tecem um emaranhado complexo, sendo que seus fenômenos não são mais respondidos pela redução e disjunção, como até então a modernidade retratava como suficiente para a análise do mundo vivido, torna-se imprescindível um pensamento que vise abordagens integradoras, buscando romper com uma segregação ideologicamente dominante.

Em minhas experiências profissionais como professora, na rede municipal, de séries iniciais e como graduada em Geografia, percebo o quanto é necessária a integração de saberes para uma compreensão mais significativa do que está sendo aprendido pelos educandos.

Comecei meu trabalho de investigação em 2006 durante a realização do meu trabalho de conclusão de curso¹ de Licenciatura Plena em Geografia, a respeito de um projeto de Educação Ambiental², realizado na escola em que trabalhava denominado, "Patrulha Ambiental", visando identificar as principais características do grupo e também quais barreiras eram encontradas para uma ampliação do projeto de tal forma que envolvesse todos da escola.

Durante minha pesquisa, pude compreender que para esse tipo de prática se tornasse mais consolidada na escola, seria necessário um maior envolvimento dos profissionais comprometidos com a educação, em suas diferentes, mas complementares áreas e conhecimentos.

Acredito que o caminho da transformação da organização curricular, tal como conhecemos, venha a acontecer através de um empenho real envolvendo uma perspectiva de mudança efetiva da realidade em que nos encontramos. Apesar de projetos como esse não abrangerem toda a comunidade escolar, representam, em minha opinião, um princípio para o aprofundamento, nas diversas óticas, às questões ambientais.

¹ Intitulado: Educação Ambiental na Escola: O caso do projeto "Patrulha Ambiental" da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Brum Azeredo – Pelotas – RS, realizado no ano de 2006.

² Desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Brum Azeredo, localizada na zona oeste do município de Pelotas, na Rua Manoel Lucas de Oliveira 1290, bairro Fragata, periferia da cidade.

Em meu artigo final³ de pós-graduação, já em 2008, procuro destacar estas situações limitantes às possibilidades de um trabalho em conjunto do corpo docente. Percebo deste modo, que a interdisciplinaridade poderá ser um caminho possível para uma aproximação da realidade do grupo de docentes com a realidade dos discentes envolvidos com o projeto, pois, é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas, (FREIRE, 2007, p. 30).

Em minha visão inicial a respeito deste tema, percebo o quão complexa ainda é a compreensão e a vivência desta prática de trabalho. Contudo, acredito que o ensino de Geografia permite essa interligação de assuntos, assim como os PCN (1998), com alguns dos Temas Transversais propostos. Estes têm como objetivos a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política, apontando em suas diretrizes alguns caminhos que podem estar sendo seguidos, ou melhor, “re - inventados”.

Assim, procurando abarcar um pouco mais sobre a realidade encontrada na instituição escolar pública mais antiga da cidade, enquadrando-se a esta seleção o Colégio Municipal Pelotense (CMP), pretendo investigar perspectivas e experiências didáticas em Geografia no Ensino Fundamental, com o intuito de verificar a presença da interdisciplinaridade, bem como, conhecer a concepção dos professores sobre o ensino de geografia na perspectiva interdisciplinar, destacando seus limites e possibilidades. Assim como, desejo averiguar como estão sendo desenvolvidas eventuais práticas interdisciplinares no ensino de Geografia. Com base nesses levantamentos, se não estão ocorrendo essas iniciativas, pretendo também, evidenciar quais as barreiras para uma prática deste tipo.

Há uma necessidade emergente de reestruturação no ensino estanque e fechado que há nas ciências desenvolvidas e aprendidas na escola, desta forma práticas problematizadoras que visem uma compreensão mais significativa e com objetivos de desenvolver a criticidade e despertar valores, são imprescindíveis no que tange qualidade de ensino.

³ Intitulado: A percepção do grupo de professores de 5ª série da E.M.E.F. Dr. Brum Azeredo – Pelotas/RS, acerca da relação entre as atividades de sala de aula e as do Projeto “Patrulha Ambiental”, realizado no ano de 2008.

Mesmo quando nos deparamos com os fatos presentes na realidade em que encontramos a escola, quanto à falta de materiais, espaço físico, espaço/tempo curricular, recursos financeiros e humanos, para poder dar conta do amplo leque que necessitamos para poder pensar em educação de qualidade.

Criatividade e competência não faltam. Faltam em muitas escolas condições materiais, tempos e espaços, bibliotecas, remuneração e estímulo. Falta uma organização do trabalho mais coletiva, menos solitária. Falta segurança, estabilidade, remuneração capaz de comprar livros para ler e participar da cultura para serem agentes de cultura. Faltam condições de viver e se desenvolverem seres humanos e acompanharem e serem mediadores do desenvolvimento humano da infância (ARROYO, 2000, p.122).

Contudo, não podemos engessar a prática, cedendo a todas as necessidades e carências que permeiam a escola, e justificar que por isso não há disposição de trabalhar em equipe, a refletir a direção das práticas educativa ou a olhar os alunos como capazes de questionar e compartilhar suas percepções do mundo.

Assim, pretendendo refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire como base para a prática educativa cientificamente dialógica, me aprofundando juntamente com sua perspectiva quanto a compreender a totalidade dos diferentes contextos sociais, com objetivos claros de transformação, não apenas para “nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (2007, p.69), este trabalho busca compreender um pouco mais sobre a concepção dos professores e professoras do Colégio Municipal Pelotense a respeito desta proposta metológica.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa necessita que o pesquisador atue como observador, entrevistador e analista entre teoria e empiria, além disso, precisa do seu envolvimento. Este profissional, segundo Engers (1994), deve ter certa flexibilidade no trato com as outras pessoas, estar alerta para perceber detalhes fundamentais para uma crítica reflexiva, esta se constitui um “ir e vir” entre teoria e prática, para melhor compreender alguns pressupostos pedagógicos.

Para isso, há a necessidade de abrir mão de algumas hipóteses pré-concebidas a respeito do grupo em estudo, pois, pode haver uma distorção acerca das evidências encontradas, como ressalta Malinowski (1978):

mas quanto maior for o número de problemas que leva consigo para o trabalho de campo, quanto mais esteja habituado a moldar suas teorias aos fatos, e a decidir quão relevantes eles são às suas teorias, tanto mais estará bem equipado para o seu trabalho de pesquisa (MALINOWSKI, 1978, p.22).

Segundo Ludke & André (2005), o pesquisador que se utiliza de uma pesquisa qualitativa, desenvolve a sua investigação passando por etapas para a aquisição de seus dados. Na etapa inicial se desenvolve a seleção e a definição de problemas, além do local que será realizada a pesquisa assim como os contatos que deverão ser realizados para a entrada em campo,

nesta etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados (2005, p. 15).

Na etapa posterior, de acordo com Ludke & André (2005) a pesquisa é direcionada para uma busca mais metódica dos “dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado” (p. 16). O problema principal para o investigador é aprender a selecionar os dados necessários para responder as questões e encontrar um meio de ter acesso a essa informação. Os autores ainda completam, que “os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações que são coletadas e as teorias que vão surgindo devem ser utilizadas para dar um direcionamento as posteriores coletas de dados” (LUDKE & ANDRÉ, 2005, p.16).

De acordo com Ludke & André (2005), o estágio “final” da pesquisa consiste no esclarecimento da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios que estão subentendidos ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num

contexto mais amplo. Durante esta fase há um desenvolvimento de teorias, que vão sendo desenvolvidas durante todo o processo de estudo.

Para Zaluar (1986, p.113), o pesquisador atravessa muitas passagens, encruzilhadas e armadilhas, pois varia de líder a mero catalisador,

sua presença, como de qualquer pesquisador, cria um novo campo de relações ou um espaço público que devem ser, eles mesmos, objeto de reflexão porque históricos, datados e marcados pela alteridade.

Para a realização desta pesquisa, tornou-se necessário o uso de algumas metodologias essenciais para sua qualificação, tais como a delimitação do foco a ser estudado, o trabalho de campo com a realização de entrevista, neste caso semi-estruturadas com o imperativo de registros, da análise documental, além da revisão bibliográfica, assim como da apreciação dos dados obtidos. Nunca esquecendo do aprofundamento sobre o referencial teórico pertinente durante todas as etapas da investigação.

Na fase anterior a qualificação, pretendia analisar a rede municipal da cidade de Pelotas, através da escolha de uma escola em cada bairro mais populoso da cidade, assim buscando uma amostragem, de como estaria se dando a compreensão os professores de geografia a respeito da interdisciplinaridade como prática pedagógica no município. Contudo, a banca avaliadora desta dissertação, na fase de qualificação, achou mais apropriada a análise de como o processo envolvendo a interdisciplinaridade e o ensino de Geografia estava sendo desenvolvido na escola municipal mais antiga e com o maior número de alunos e professores da cidade.

Desta forma, a escola de ensino fundamental de Pelotas, intitulada Colégio Municipal Pelotense (CMP), com ano de fundação de 1902, e com uma bagagem histórica e ideológica desde seus primórdios, torna-se então centro de minha pesquisa. Assim, reavaliando as sugestões e procurando contemplá-las da melhor maneira possível, readequiei meus objetivos específicos para poder focar a perspectiva desta pesquisa.

Para uma melhor apreensão a respeito da abrangência deste tema, a delimitação do universo a ser investigado tornou-se necessária, assim,

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma

compreensão mais completa da situação estudada (LUDKE & ANDRÉ, 2005, p.22).

A priori, este trabalho busca compreender e não generalizar os resultados encontrados a respeito da percepção dos professores de Geografia acerca de suas práticas interdisciplinares no ensino fundamental, séries finais, no CMP. Para tanto, como amostras significativas, fez-se necessárias entrevistas com 4 professores/as, frente ao universo de 9 professores/as que compõe o quadro integral atuantes no ensino fundamental (5ª a 8ª série), nesta área do conhecimento, com entendimento de contemplar as intenções desta pesquisa também foi entrevistada a coordenadora da área.

A partir da definição do número de professores/as, e assim da realidade da pesquisa, o levantamento dos dados será realizado mediante ao trabalho em campo que será enriquecido com a aplicação e análise das observações e de entrevistas semi-estruturadas que servirão para a coleta das informações necessária para a concretização do trabalho.

Seguindo as orientações de Neto (2000), o trabalho de campo necessita ser entendido como uma necessidade do pesquisador em investigar a realidade que fundamenta o objeto de investigação, e para isso, de acordo com o autor, é indispensável que o observador tenha claro que muitas vezes não irá encontrar tudo o que esperava confirmar o que ele considerava já saber.

Contudo Neto (2000), coloca que para iniciar o trabalho de campo, é importante que se atente para alguns passos, os quais serão necessários seguir para a realização dessa fase exploratória, como a aproximação e a apresentação da proposta de estudo. Além da postura do pesquisador em relação à problemática a ser estudada,

as vezes o pesquisador entra em campo considerando que tudo o que vai encontrar serve para confirmar o que ele considera já saber, ao invés de compreender o campo como possibilidade de novas revelações (NETO, 2000, p. 56).

Bem como, que se estabeleça, durante o trabalho de campo, relação entre o investigador e o grupo, para que segundo Neto (2000, p. 56),

é no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas.

Seguindo alguns passos de Neto (2000), em um primeiro momento, houve a necessidade de ir a campo para iniciar a aproximação com os professores/as a serem entrevistados/as, começando então a fazer uma visita breve as atividades da escola, principiando alguns diálogos a respeito da prática deles.

É fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada. (...) trata-se de estabelecermos uma relação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo (NETO, 2000, p. 55).

Além disso, o autor esclarece que:

os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (NETO, 2000, p. 55).

Para esta investigação foi imprescindível, como citado anteriormente, a realização de entrevistas, neste caso, semi-estruturadas, para a coleta e comparação das informações recebidas dos professores/as pesquisados/as. A entrevista semi-estruturada é uma articulação entre as entrevistas não-estruturadas, ou abertas, onde o pesquisador e/ou o entrevistado, de acordo com Neto (2000), aborda livremente o tema proposto, e as entrevistas estruturadas, que pressupõe perguntas previamente formulada.

De acordo com Neto (2000), as entrevistas devem ser compreendidas como o procedimento mais usual do trabalho de campo, buscando informes obtidos na fala dos “atores sociais”, além do mais,

ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam determinada realidade que está sendo focalizada. [...] Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos (NETO, 2000, p. 57).

Para esta prática, Ludke & André (2005, p. 36), aconselha o uso de um roteiro, pré- estabelecido, que serviu de guia através dos principais tópicos a serem abordados. Este guia deverá ser elaborado com perguntas pertinentes a elucidação dos problemas de pesquisa, assim:

esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

Para atingir minhas metas de pesquisa, esboço a idéia de roteiro das entrevistas com os professores:

- A INTERDISCIPLINARIDADE
1. Qual é a tua concepção sobre interdisciplinaridade?
 2. Como avalias a interdisciplinaridade na construção do conhecimento em geografia?
 3. Existem obstáculos para trabalhar o ensino de geografia de forma interdisciplinar? Quais são?
 4. Costumas te reunir para projetar ações interdisciplinares?

No decorrer do processo, fui realizando as apreciações através das informações contidas nas entrevistas, que possibilitaram alcançar minhas expectativas de pesquisa.

Durante o trabalho de campo, também foi empregada a tentativa de observações das atividades interdisciplinares que poderiam, eventualmente, estar sendo desempenhadas no contexto escolar (se possível, com registro fotográfico⁴), e registro escrito a respeito de práticas interdisciplinares, que possam servir de enriquecimento da pesquisa. Esses registros são fundamentais para uma análise mais clara dos fatos, uma vez que, para os registros por escrito, Neto (2000), destaca o uso de diário de campo, onde deve ser anotada a participação com os professores/as, as percepções do investigador, assim como, suas angústias, questionamentos e informações.

O trabalho de campo é, em síntese, o fruto de um momento “relacional e prático, onde as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano” (NETO, 2000, p.64). Assim para mim esses momentos em campo proporcionam um grande aprendizado, tanto no sentido da pesquisa, propriamente dita, quanto pessoalmente, pois diversas atitudes dos profissionais entrevistados, assim como suas preocupações e angústias podem ser revelados, mostrando que, há uma possibilidade de mudança, ou não, das formas habituais de se dar a educação.

A análise documental foi de extrema importância, pois, a partir da apreciação de documentos do CMP, no caso do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi

⁴ No entanto não havia no momento nenhuma prática interdisciplinar ocorrendo na escola, assim, não foi possível contemplar essa expectativa.

necessário para contextualizar a realidade do universo de estudo, e desta forma torna-se indiscutível que “a escolha dos documentos não é aleatória”. (LUDKE & ANDRÉ, 2005, p. 40)

Com o intuito de corroborar com esta investigação tornou-se necessária a revisão bibliográfica, que através da pesquisa sobre produções acadêmicas realizadas nos últimos anos, com enfoques semelhantes ao da proposta desta, vem demonstrar que esta não se encontra isolada e sim inserida em um movimento de investigação em todo o país acerca das emergentes necessidades de se repensar a educação brasileira, para Severino (1993), essa etapa é muito importante e coloca que desta forma:

É a eles que se deve recorrer quando se visa elaborar a *bibliografia especial* referente ao tema de trabalho. Fala-se de *bibliografia especial* porque a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificadamente ao assunto tratado (SEVERINO, 1993, p. 73).

Assim, algumas produções se fizeram significativas com o seu teor de pertinência, como a pesquisa desenvolvida por BRAUN (2005), a qual me inspira na realização da metodologia que é aplicada para alcançar seus objetivos, pois, a investigação é realizada em duas escolas no interior do Rio Grande do Sul, com professores, analisando desta forma a existência da relação entre teorias e práticas, para que através de trabalhos em campo, possam melhor ser compreendidas e trabalhadas de forma interdisciplinar em sua complexidade.

Suas práticas metodológicas tramitam entre períodos de sondagem, entrevistas, questionários, observações e registros,

inicialmente, havia a necessidade de conhecer melhor o público alvo, ao qual se dirige a pesquisa e, antes mesmo de ter um grupo formado para a realização da investigação, foi efetuada uma sondagem diagnóstica, para entender, de maneira mais clara, os sujeitos com quem se trabalharia. Optamos pela observação, por entrevistas, por conversas formais e pelo questionário escrito para a coleta de informações. Utilizamos também instrumentos, como o gravador e a máquina fotográfica (BRAUN, 2005, p. 44).

Dentro da proposta de elaboração de práticas interdisciplinares, a investigação realizada por MONTEIRO (2006), encontra-se como indicativo desta prática, pois, este autor descreve como foi implementado, um projeto denominado “Partilhando Conhecimentos”, onde além da perspectiva dos docentes envolvidos buscou acompanhar a visão dos educandos a respeito desta prática interdisciplinar, uma vez que seus objetivos eram elaborar seminários onde a interação de diversas

áreas do conhecimento pudessem interagir e assim ampliar a visão de complexidade dos assuntos abordados. Como conclusão este autor demonstra que:

a vivência docente no dia-a-dia da sala de aula nos permite vislumbrar uma mudança na prática pedagógica com um trabalho que realmente possa contribuir para que o educando desenvolva todas as suas potencialidades, onde haja espaço para uma educação ampla e cheia de vida (MONTEIRO, 2006, p. 47).

Na realização de sua pesquisa a autora HAMMES (2007), ao elaborar e observar o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar em uma escola no interior do Rio Grande do sul, pode verificar os êxitos e as barreiras encontradas na realização desta prática. Deste modo, o trabalho da referida autora me instiga refletir a real aplicabilidade de práticas interdisciplinares, mesmo sendo através da perspectiva de projetos, pois,

nessa perspectiva, os projetos de trabalho se apresentam como espaços privilegiados de construção, inclusive, de novas práticas de produção de conhecimento no âmbito da escola, possibilitando formas de organização e de procedimentos de ensino que extrapolem o espaço da sala de aula e que se estendam por outros espaços educativos, favorecendo o trabalho em equipe e uma aprendizagem significativa (HAMMES, 2007, p.15).

A dissertação de OHIRA (2006) tem importante contribuição para um olhar sobre a necessidade uma formação inicial dos professores para o trabalho interdisciplinar, pois não apenas cobra a aplicação desta metodologia, mas também evidencia a carência de entendimento desta por parte dos licenciados em sua formação acadêmica. Seu olhar é sobre a formação docente e sua prática, e esclarece deste modo que:

o exercício profissional da docência torna-se um desafio para aqueles que objetivam alcançar a prática de forma interdisciplinar, pois tal procedimento necessita de conhecimentos, procedimentos e habilidades específicas prévias (OHIRA, 2006, p. 43).

Além disso, a autora tem graduação em Ensino de Geografia, e discorre também sobre a importância do envolvimento desta ciência em práticas interdisciplinares, quando expõe que a Geografia “é um ramo do conhecimento científico profundamente ligado aos demais, o que torna possível estabelecer muitas conexões com outros campos do conhecimento” (HAMMES, 2007, p. 48).

Desta forma, estas pesquisas vêm a contribuir com exemplos para o desenvolvimento para minha pesquisa, pois, através desta revisão pude perceber as diferentes, porém complementares, investigações na área da interdisciplinaridade quanto proposta de ensino-aprendizagem.

Para tanto foi necessário recorrer a bibliotecas digitais, que atualmente tem contribuído amplamente para a solidariedade em pesquisas, através de artigos, dissertações e teses, e dessa forma, selecionar algumas referências que venham a colaborar com minha investigação,

mesmo quando a leitura integral do texto se fizer necessária, ela será feita tendo em vista o aproveitamento direto apenas daqueles elementos que sirvam para elucidar as idéias do novo raciocínio que se desenvolve. Os elementos a serem recolhidos visam reforçar, apoiar e justificar as idéias pessoais formuladas pelo autor do trabalho (SEVERINO, 1993, p. 76).

Busco em minha pesquisa pensar a interdisciplinaridade enquanto processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos do conhecimento, alcançando assim, uma visão unitária. Esta é uma tarefa que demanda um grande esforço no rompimento de uma série de obstáculos ligados a uma disciplinaridade histórica da organização curricular tradicional. Assim, desejo elucidar os questionamentos levantados, através da permanente consulta a bibliografias que contemplem essa abordagem, fazendo as diferenciações necessárias para uma melhor compreensão desse tema.

Uma vez definidos os documentos a serem pesquisados, procede-se a leitura combinando o critério de atualidade com o critério da generalidade para o estabelecimento da ordem de leitura (SEVERINO, 1993, p.77).

Objetivando elaborar um histórico sobre a organização disciplinar em questão, busco subsídios em Zilles (2008) e Descartes (2005) podendo nestes elucidar historicamente como se deu a articulação da ciência moderna e sua fragmentação; em Santos (1986) meu intuito é proporcionar um melhor entendimento dos diferentes pensamentos geográficos, seus reflexos sobre o ensino de geografia e suas possíveis relações interdisciplinares.

Basicamente foi necessário analisar em Fazenda (1999) e Pontuschka (1993) e (2002) a interdisciplinaridade como uma proposta metodológica emergente no contexto educacional atual, assim como, utilizar-me-ei de Morin (2007) apontando, desta forma, uma perspectiva transcendente desta concepção de ensino-aprendizagem.

A partir das obras de Paulo Freire, busco inspirações basilares para minha pesquisa teórico-metodológica, assim como para meus trabalhos de campo, e desta maneira aventurar-me em compreender o significado da interdisciplinaridade em seu pensamento.

Desta maneira, para minha pesquisa, buscando ampliar meus entendimentos, utilizarei algumas de suas obras fundamentais como Educação como Prática da Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1970), Educação na Cidade (1991), Cartas à Cristina (1994) e Pedagogia da Autonomia (1996).

O autor Severino (1995) elucida que este momento da pesquisa é crucial, pois,

é importante frisar que este quadro teórico precisa ser consistente e coerente, ou seja, ele deve ser compatível com o tratamento do problema e com o raciocínio desenvolvido e ter organicidade, formando uma unidade lógica (SEVERINO, 1993, p. 126).

1. A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: ORIGENS EPISTEMOLÓGICAS

O entendimento da realidade educacional fragmentária passa obrigatoriamente, pelo entendimento dos métodos de fragmentação do saber que ocorreram no passado. Esses diversos processos provocaram várias alterações na estrutura da evolução do pensamento em educação, visto que, o ensino sempre acaba por ser, particularmente, permeado pelos diversos sistemas políticos, sociais e econômicos. Da mesma forma que percebemos os condicionantes do passado e no presente, é neste que devemos articular novas perspectivas para o futuro.

Compreende-se que a nossa realidade atual, muitas vezes, é condicionada por heranças históricas. Tentando abranger melhor esses processos históricos, pretendendo evidenciar a origem da fragmentação do conhecimento, realizando uma breve reflexão sobre como isto interfere na organização das disciplinas curriculares modernas.

Em um primeiro momento, resgatando historicamente a origem do pensamento filosófico/educacional, torna-se necessário pesquisar como alguns teóricos entendiam a produção do conhecimento e o desenvolviam. A seguir, chegando ao período histórico onde a concepção fragmentária dos conhecimentos se tornou evidente, mergulhando em Descartes que no século XVII, em sua publicação denominada: “Discurso do Método”, vem tornar-se um dos balizadores dos estudos, tais como vinham sendo realizados. E por fim, refletindo suas conseqüências até a atualidade, tentando justificar de que maneira é decorrente nosso pensamento contemporâneo de organização educativa.

1.1 – Um Breve Histórico sobre o Conhecimento

À medida que procuramos estudar a respeito da fragmentação do conhecimento, é imprescindível recorrer aos preceitos históricos para fundamentar nossos estudos.

Nas sociedades primitivas, o ato de ensinar os conhecimentos ancestrais era uma tarefa coletiva, onde os adultos e mais velhos tinham como papel fundamental, apresentar às crianças e aos jovens as habilidades e culturas de suas tribos, para

desta forma, de acordo com Ferrari (2004, p.6), “levá-los a adotar um comportamento e até assumir um papel predeterminado na estrutura social”.

No mundo antigo o universo era um cosmos, era ordenação, e o ser humano estava inserido nessa organização, harmonizando-se com a natureza e com a sociedade à sua volta. A princípio, a unidade encontrava-se nos mitos⁵. Entendendo que para a educação e filosofia grega, o universo era compreendido como totalidade, as divisões ocorriam em as artes da linguagem e as artes matemáticas, que era apenas uma questão metodológica, a observação da natureza, o conhecimento do universo e o interior do humano era a mesma tarefa, de acordo com Aiub (2006, p.106), “a formação do cidadão grego compreendia o domínio de todas as áreas que lhe permitiam conhecer a natureza a sociedade e a si mesmo, visando à formação do homem integral”.

Assim, com a ampliação dos grupos sociais relacionados à educação, começou a surgir o pensamento pedagógico e desde sua origem sempre houve o atrelamento à filosofia. Tal afirmativa vem ser comprovada, através dos três primeiros pensadores da educação a deixarem obras de suma importância e reflexos até os dias atuais, onde quer que pensemos educação, foram também estes os principais fundadores da filosofia ocidental, os gregos Sócrates (469-339 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384- 332 a.C.).

Ferrari (2004) descreve que Sócrates não deixou nenhum texto escrito, contudo seu pensamento sobreviveu graças à obra de seus discípulos, e de maneira simplificada, explica que Platão e Aristóteles, seus principais seguidores,

passaram à história como pólos fundadores e opostos do pensamento ocidental porque o primeiro se aproximou do idealismo (voltado primordialmente para as idéias) e o segundo do realismo (com atenção principal às coisas). O primeiro se voltou para a vivência interior, a primazia do indivíduo, do sujeito e da vontade. O segundo para a experiência prática, a primazia do coletivo, do objeto e da inteligência (FERRARI, 2004, p. 7).

Com a complexificação das sociedades, a educação começou a ser uma atividade conferida a representantes específicos, “tornou-se prerrogativa de algumas poucas pessoas, os professores, e, em geral, a se concentrar em lugares específicos, as escolas” (FERRARI, 2004, p. 7).

⁵ Os mitos são linguagens para traduzir fenômenos profundos, indescritíveis pela razão analítica. (Boff, 1999, p.37).

No período medieval, onde o cristianismo dominou o mundo das idéias, segundo Ferrari (2004), por algumas de suas características o platonismo foi “filtrado, adaptado e adotado pelo cristianismo como filosofia oficial. Desse modo o conhecimento das ciências esteve subordinada aos conceitos da Igreja”.

Os então filósofos dos primeiros séculos depois de Cristo identificaram no pensamento platônico ideais de perfeição, transcendência e revelação da verdade que podiam ser relacionados ao Deus cristão. O princípio da revelação da verdade e a subordinação do pensamento filosófico ao ensinamento religioso cristão foram as bases da doutrina escolástica, que dominou toda a idade média, abarcando sucessivas e bem diversas correntes (FERRARI, 2004, p. 8).

Nesse período onde a ciência esteve atrelada aos conceitos religioso-dogmáticos, seu principal percussor foi Santo Agostinho (354- 430), que tinha a bíblia como cartilha, seus preceitos foram utilizados por muitos séculos. Houve um expressivo avanço cultural aliado ao desenvolvimento do conhecimento científico, possibilitando a produção e a acumulação de uma grande quantidade de informações. Contudo, durante toda a Idade Média, manteve-se presente a idéia da totalidade, muitas vezes, entendida como conceito de Deus.

Assim, a Europa Cristã, durante oito séculos ignorou o pensamento de Aristóteles, que encorajava a busca pela verdade no mundo real,

A obra aristotélica só voltaria à tona no fim da idade média com a invasão dos mouros- que a haviam preservado, o ressurgimento das cidades e, com elas, de uma burguesia ligada ao comércio, pouco identificada com a resignação espiritualizada representada pelo agostinismo (FERRARI, 2004, p. 8).

Foi sob os novos ideais aristotélicos que São Tomás de Aquino (1225-1274), revolucionando o pensamento escolástico, transpôs um sistema que se baseava no princípio “eu entendo o mundo porque creio” passando a adotar “eu creio porque entendo o mundo”. Assim inaugurando o racionalismo cristão, segundo o qual a fé pode ser respaldada no raciocínio, apresentando uma base teórica com provas “definitivas” sobre o catolicismo em concordância com a razão humana de fundamento grego/aristotélico. De acordo com Ferrari (2004, p.8), “foi sob essa influência que os políticos começaram a pressionar a Igreja a estender a educação aos leigos pobres e que surgiram as primeiras universidades”.

Após esse período, os valores culturais cedem espaço com as mudanças de interesses da burguesia, criada pelo crescimento dos comércios. As universidades existentes, embora fiéis a teologia, já davam atenção também ao conhecimento

científico. Os valores que dominavam a Idade Média começaram a abrir espaço para conceitos burgueses como o humanismo, o individualismo e o racionalismo. Essas mudanças, foram primordiais para a criação de um novo movimento chamado de renascentista (séc XV e XVI).

O renascimento proporcionou o desenvolvimento de uma mentalidade racionalista, e idealizava que conhecendo melhor a realidade, favoreceria o controle e a exploração dos fenômenos naturais e sociais, “a prioridade ao espírito deu lugar ao ser humano como interesse e medida do conhecimento” (Ferrari, 2004, p. 8). Deste modo, a vazão dos conhecimentos filosóficos atrelados a criação de métodos analíticos elaborados pelo avanço das experiências empíricas, “conduziriam o saber científico a um processo de produção cada vez mais especializado, com uma consciência mais fragmentada” (MENDES, 2007, p.6).

Houve nesse momento também a ruptura com o idealismo católico no séc. XVI, sendo que novos sistemas políticos e sociais também se desenvolveram. Na educação um dos mais significantes momentos dessa ruptura foi a Reforma de Martinho Lutero (1483-1546), tendo a livre interpretação da Bíblia como seu principal fundamento, originando assim o protestantismo, que valorizava a alfabetização e o ensino de línguas, além de pregar o acesso de “todos” a esse conhecimento. Os chamados reformadores “pretendiam formar uma nova classe de homens cultos, dando origem ao conceito de utilidade social da educação” (FERRARI, 2004, p. 8).

Porém, a Igreja Católica ainda reage com movimentos contra-reforma, na educação os principais envolvidos foram os religiosos jesuítas, particularmente, os membros da Companhia de Jesus⁶, refletindo de maneira significativa no ensino brasileiro com suas concepções de instrução “que se baseavam rígida disciplina intelectual e física, hierarquia autoritária, desestímulo a iniciação individual, competição entre os alunos, e professores com formação erudita” (FERRARI, 2004, p. 8).

⁶ Ordem católica criada pelo espanhol Inácio de Loyola (1491-1556)

1.2 – À Luz da Modernidade

Até meados do século XVI a ciência ainda era vista como um estudo único dos diversos aspectos, sua análise tinha como objetivo o entendimento da totalidade. No entanto a partir do século XVII, a ciência moderna teria novos paradigmas a respeito da necessidade de se estudar os fenômenos em seus detalhes para melhor compreensão dos fatos e acontecimentos naturais, através das ciências exatas como a matemática e a física. Neste período destacam-se as contribuições de Galileu Galilei (1564-1642), o qual teve muitas de suas descobertas oprimidas por, uma ainda vigente e controladora, supervisão religiosa, tendo que negar suas constatações para evitar perseguições, como ocorreu também com outros cientistas como Francis Bacon (1561-1626).

Outro autor que se destaca, sendo o ponto chave deste artigo, é o filósofo Francês René Descartes (1596 – 1650), autor de obras que irão fundamentar em muitos aspectos as metodologias que interpretaram sua filosofia pelo viés da fragmentação da ciência e conseqüentemente das especializações do saber.

Segundo Nasseti (2005) René Descartes era um menino de saúde frágil, cresceu com excessos de cuidados, com seu comportamento dedicado, introspectivo e distante, seu pai já preconizava seu futuro o chamando de “meu filozozinho”.

O autor descreve que aos oito anos, ao entrar para a escola jesuíta de La Flèche, seus mestres continuaram a encorajar-lhe a imobilidade do corpo e o exercício do espírito, como resultado de suas meditações e tempo livre de lazer diários, acabava por manter seus estudos em dia e a ampliar seus conhecimentos. Era especialmente um grande leitor dos clássicos e os considerava “a fim de empreender jornadas mentais”, como também, “pelo passado e a travar conversações com os homens mais nobres de outras idades” (Nasseti, 2005 p. 4).

Nasseti (2005) narra que aos dezesseis anos Descartes, deixou a escola dos jesuítas e empreendeu uma jornada física pelo presente, indo a Paris encontrou-se com rapazes de sua idade onde aprendeu a participar de jantares, beber e jogar. Sua saúde já não mantinha seqüelas de sua infância doente, de tal forma que até mesmo negligenciou suas atividades mentais, priorizando as atividades físicas, inclusive alistou-se no exercito, por admirar-lhe as atividades corporais que mantinham rigidamente, contudo não apreciava o exercito como instrumento de guerra, evitava sempre que possível a luta ativa. Em decorrência, em toda a sua

vida sempre a evitou, fosse no campo da dos embates físicos, fosse no campo das idéias, não sendo a coragem uma de suas virtudes.

Após esse período de envolvimento militar, Descarte retorna as suas meditações, de forma a mergulhar profundamente nelas. Pois em 1619, expõe que uma “súbita torrente de luz”, toma-lhe de surpresa e relatando assim que “... nesse ano fui visitado por um sonho que veio de cima... ouvi o estrondo de um trovão... era o espírito da Verdade que descia para assenhorar-se de mim”. Na manhã seguinte orou a Deus para que lhe fosse concedida a luz, e que a partir desse momento sua vida seria dedicada à investigação da Verdade.

A sua procura pela verdade o fez percorrer muitos países no mundo, conhecer muitas pessoas e diferentes lugares, leu muitos livros sempre em busca de agarrar-se aos “fios partidos do infinito”, tentou segui-los até suas origens, anotando os resultados dos estudos em seus livros de apontamentos. Após essas viagens recolheu-se, já aos seus trinta e três anos, na Holanda, “a fim que de, no silêncio e na solidão, concertar seus pensamentos num todo consistente”.

Como resultado desse retorno ao mundo das meditações, ele diz ter encontrado um fragmento da verdade, escrevendo-o nas primeiras páginas de seu livro, *Le Monde*, porém não permitiu que fosse publicado, pois teve medo. Pois, no teor desse livro continha a teoria revolucionária de estar a Terra em movimento e lembrou-se das perseguições que outros cientistas e filósofos haviam sofrido. Remeteu seu manuscrito a um lugar bem distante do país, para não fraquejar ao impulso de publicá-lo. Esse manuscrito somente foi encontrado e publicado após sua morte, e mesmo assim algumas partes.

Descartes encontra-se então, num momento histórico de desenvolvimento do empirismo, da descoberta das técnicas, das mecânicas, dos movimentos questionadores da supremacia eclesiástica, domínio dos comércios pela sociedade burguesa, princípios do surgimento do capitalismo. Como descreve Guiggi, 2009, “época de um novo mundo em que as revoluções científicas começam a se tornar referencia para a organização tanto das relações humanas em geral quanto dos processos de formação” (p.31).

Cético por natureza e conformista por educação, o filósofo René Descartes, apesar de sua timidez moral, destinava-se a revolucionar o pensamento do mundo moderno, desenvolvendo uma “nova filosofia”, templo de fé edificado na dúvida.

Sua preocupação era com a ordem, a clareza e a distinção, características de uma predileção aos estudos matemáticos, como depõe:

Comprazia-me especialmente com as matemáticas, a exatidão e a evidência de seus raciocínios, mas não percebia ainda a sua verdadeira utilidade, pensando que só servissem para as artes mecânicas, admirava-me de que, sendo os seus fundamentos tão firmes e sólidos, nada se tivesse edificado de mais elevado sobre eles (DESCARTES, 2005, p.24).

O filósofo se propôs a determinar uma “ciência maravilhosa” essencialmente prática e concreta, dessa forma queria disciplinar a ciência e isso somente seria possível, ao seu entendimento, com um bom método. Esse método seria universal, inspirado no rigor matemático e racionalista.

Como percebemos esses processos de mudanças e transformações do entendimento sobre as ciências e sua forma de conhecimento transpassaram os séculos oportunizando novas metodologias de pesquisa e compreensão da realidade em que o ser humano está inserido. Sendo na Idade Média com pontos fundamentais para a criação do movimento Renascentista, que conduziu o saber científico a um processo de produção cada vez mais especializado, com uma consciência mais fragmentada, decorrendo daí os mais variados campos de especialização do saber abrindo caminhos à Modernidade.

1.3 - O Conhecimento Fragmentário

Num clima de descobertas e revoluções, René Descartes publica então em 1637, a obra Discurso do Método, traçando novos horizontes através de reflexões próprias, as chamadas, buscas pela verdade. Assim ele determina que há comprovações científicas de todos os fenômenos, inclusive da existência de Deus, através da matemática, originado-se então o método cartesiano.

Tão grande era meu contentamento depois que comecei a servir-me desse método, que acreditava não ser possível experimentar nenhum outro contentamento mais doce e nem mais inocente nessa vida. E, descobrindo a cada dia, por meio dele, algumas verdades que me pareciam bastante importantes e comumente ignoradas pelos outros homens, a minha satisfação era tal que tudo mais era absolutamente indiferente para o meu próprio espírito (DESCARTES, 2005, p.38).

Através de seus intermináveis questionamentos, propões que sempre devemos duvidar de tudo em todos os momentos, colocando em dúvida tanto o mundo das coisa como o das inteligíveis, criando um dualismo na existência do ser entre corpo (matéria – máquina que se move- *res extensa*) e a alma (consciência e mente – mecânica que pensa - *res cogitans*), Descartes em suas meditações analisa "Eu sou uma coisa que pensa, e só do meu pensamento posso ter certeza ou intuição imediata" (2005, p.42), assim ,suas reflexões o levaram a máxima "se penso, logo existo" como evidencia da própria existência.

Sendo discutido ainda que dessa forma , Descartes, seria base de duas teorias filosóficas divergentes, que segundo Nasseti (2005, p. 15), teria originando o materialismo, "sustentando que o espírito é parte do corpo, portanto, a mecânica é apenas uma das rodas da máquina", e o idealismo, que de maneira contraria segundo o autor, "insistem que o corpo é parte do espírito".

Porém, acima de tudo, com o método cartesiano o filósofo considerava necessário usar a razão como principal filtro, dessa forma, a razão seria a única coisa verdadeira da qual se deve partir para alcançar o conhecimento sendo o primeiro de seus quatro preceitos:

Nunca aceitar como verdadeira nenhuma coisa que eu não conhecesse evidentemente como tal, isto é, em evitar, com todo cuidado, a precipitação e a prevenção, só incluindo nos meus juízos o que se apresentasse de modo tão claro e distinto ao meu espírito, que eu não tivesse ocasião alguma para dele duvidar (DESCARTES, 2005, p.31).

Seu segundo preceito, e conseqüentemente o mais significativo para a ciência moderna, foi "em dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar, em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las" (DESCARTES, 2005, p.31). Para reconhecer algo como verdadeiro, seria necessário, fragmentar, subdividir todo e qualquer problema em quantas partes fosse possível, para melhor entender, estudar, questionar, analisar, das mais simples às mais complexas, assim entendendo o todo, o sistema, e dessa maneira concebê-lo como verdade. Enfim, experimentando, estudando, empiricamente, cientificamente, racionalmente as ciências na esfera da razão.

Para conhecê-las cada uma em particular, devia supô-las em linhas, pois não encontraria nada de mais simples nem que pudesse mais distintamente representar à minha imaginação e aos meus sentidos; e assim, por esse meio, eu tomaria de empréstimo toda e a melhor parte da análise geométrica e da álgebra e corrigiria todos os defeitos de uma e de outra (DESCARTES, 2005, p.31).

Todavia, esse momento histórico é constituído de grandes avanços nas pesquisas relacionadas aos dados quantitativos, opondo-se aos dados qualitativos que até o momento permeavam as ciências, principalmente, nas ciências médicas, nos estudos fisiológicos, com o aprofundamento acerca das autópsias. Compreendendo que “sendo um corpo uma máquina, ele possui um funcionamento interno e para conhecê-lo é preciso abrir a máquina para conhecer por dentro” (AIUB, 2006, p. 109).

Os que abrangeram mais profundamente os princípios de René Descartes, observam que sua metodologia contribuiu significativamente para muitos avanços científicos e tecnológicos, assim como:

para o pensamento humano e da experiência, ainda estão sendo acumuladas em todo o mundo em áreas como a geologia e astronomia observacional, a química do polímero, molecular biologia e muito mais, adotando o velho preconceito cartesiana de uma dicotomia sujeito-objeto (RAMAN, 2006, p.4).

Contudo, os leitores de Descartes naquele período, privilegiaram, por motivos de interesse, a cisão, e “parecem também ter compreendido o que consistia numa cisão metodológica, como uma cisão ontológica” (AIUB, 2006, p. 109), possibilitando uma justificativa, para o desenvolvimento de uma ciência moderna que abriria caminhos para uma profunda dominação dos objetos, assim como dos sujeitos, transformando o mundo em algo que poderia ser quantificado.

As implicações desse método analítico firmaram-se como características primordiais do pensamento científico moderno, levando a um olhar das partes em detrimento do todo, cuja predominância leva a fragmentação, “próprias das especializações tanto nos meios acadêmicos quanto na organização cotidiana de nossas relações (GHIGGI e PITANO, 2009, p. 32).

E assim Descartes ira influenciar todo o mundo moderno, com a ciência cartesiana - racionalista, muitos estudiosos se perderam nesse conceito e acabaram por deteriorar a idéia de junção para compreender a totalidade. Suas teorias irão constituir referências nas diversas esferas do conhecimento, da pesquisa, da sociedade, da política e da educação, elas serão o divisor de águas da modernidade à contemporaneidade.

Contudo essa forma de concepção do conhecimento vem reforçar a idéia de alienação dos indivíduos na sociedade, percebendo-se que a cada dia torna-se mais difícil uma análise critica global dos acontecimentos, segundo Guiggi “ocorre que a

ideologia fatalista imobiliza e atua para convencer as pessoas de que nada pode ser feito tudo é natural” (2008, p. 126).

Santos (2007) elucida que “a base técnica da sociedade e do espaço constitui, hoje, um dado fundamental da explicação histórica, já que a técnica invadiu todos os aspectos da vida humana, em todos os lugares” (p. 67). Esse autor contribui significativamente nas discussões sobre as intencionalidades dessa forma de pensar econômica, social, política, intelectual e até mesmo educacionalmente quando afirma que:

Por isso, as cidades, mesmo as do interior, acolhem um grande número de tradutores, pessoas treinadas para ler sistemas técnicos e utilizar objetos técnicos. Essa atividade intelectual que forma os novos terciários raramente permite aos seus atores um entendimento completo do que fazem. Consagrando esse tipo de atores, nossa época recria a ignorância (SANTOS, 2007, p. 113).

Acredito que essa fragmentação também seja uma forma de exercer poder de manobrar, determinados grupos sociais, para que continuem dóceis e disciplinados, como descritos por Foucault (1977), e assim, de acordo com Freitas,

Foucault reconhecia que o mais importante aspecto do poder estava nas relações sociais. Indivíduos teriam o poder na forma de dominação e coerção, mas mais importante, o poder estava também envolvido na produção e uso do saber. Em meio à complexidade da sociedade moderna, com sua multiplicidade de divisões de poderes, isso parece uma análise mais profunda (s/d, p. 2).

No decorrer de sua obra “Vigiar e Punir”, (1977), Foucault estabelece uma série de comparações que ressaltam essas evidências de exercício de poder sobre os corpos nas relações sociais, em diversos momentos ele reflete a similaridade de métodos sistemáticos de controle sobre os subordinados, tanto nos sistemas carcerários, hospitalares, empresariais como educacionais.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas (...). Procedimento, portanto, para conhecer dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1977, p. 131).

Para Michel Foucault, a escola exerce sua função de forma egocêntrica, pois se muda só a fachada, porém seus principais objetivos continuam os mesmos, independentes da época a ser vivida. Desde o seu nascimento a educação esteve atrelada a nossa existência e a diversos interesses, sociais, políticos, culturais e ideológicos. Nesse sentido a cada década afirmam-se “mitos”, para manter presente uma organização educacional ainda fragmentada e disciplinar.

Compreendendo que a docilidade dos corpos é presente em diversos seguimentos e está presente também na escola como, em alguns casos, forma de repressão. Podendo se analisar também, que a idéia de disciplinar as mentes não foge da mesma premissa, massificar o pensamento de forma a alienar os indivíduos, encarcerando-os em um mundo onde não é interessante seu desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade.

Assim, segundo Freire, fazendo referência a chamada “educação bancária”, este autor debate que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2009, p. 67).

Em contrapartida, também Freire (2009), propõe uma educação problematizadora, crítica e libertadora, demonstrando que para a superação desse anestesiamiento intelectual é necessário a crítica às metodologias que engessam os educandos, não os permitindo refletir criticamente sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

Em fim, através da investigação presente neste trabalho, podemos refletir sobre as influências dessa postura ideológica, que se nutre das ciências modernas e com a idéia de fragmentação e mecanização, enquanto presença nas perspectivas educativas ainda na atualidade. Não esquecendo que toda forma de segregação está intimamente ligada a ideologias das classes dominantes e não raras vezes se utilizam dessa como forma de opressão.

No entanto, novos paradigmas emergentes estão sendo repensados, os quais procuram romper com esses engessamentos do saber. A idéia fragmentada do conhecimento é aceitável na medida que, a mesma pense num todo, o que requer uma mudança de metas tanto nos níveis de formação científica, como na área social, cultural e política de nosso País.

Já estão sendo notórias algumas tentativas de mudanças nas concepções curriculares e metodológicas escolares, tentando se desatrelar-se de conceitos engessados em perpetuações arcaicas, vislumbrando um trabalho onde priorize, o diálogo, a integração, o respeito e complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Desta maneira, o maior desafio da nossa contemporaneidade é aprender a comprometer-se com uma educação que transponha a ideologia massificadora que encontramos comumente, de forma que:

Possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com os métodos e processos científicos (FREIRE, 2008, p. 98).

2 BUSCANDO CAMINHOS ATRAVÉS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Neste momento, procuro estabelecer distinções sobre as formas de compreensão a respeito do tema proposto, assim, torna-se imprescindível entender qual princípio de interdisciplinaridade busco destacar em minha pesquisa, para tanto é necessário enfatizar questões terminológicas e alguns conceitos sobre disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

2.1 – Distinguindo Conceitos: Disciplinaridade, Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

A Modernidade com todas suas teorias e descobertas, ao mesmo tempo que tentou catalogar e por muito tempo individualizar o conhecimento, deu origem a processos de ensino os quais, necessariamente, individualizaram e disciplinaram o conhecimento. Desta forma, será o entendimento a respeito desta herança, que tomo como ponto de partida a **disciplinaridade**, cujos preceitos se enraizaram profundamente em nosso sistema educacional.

Como percebemos, esses processos de mudanças e transformações do entendimento sobre as ciências e sua forma de conhecimento transpassaram os séculos, gerando novas metodologias de pesquisa e compreensão da realidade em que o ser humano está inserido. Autores, como Foucault e Freire, apontando que esses processos estão permeados de ações de controle e de poder em relação aos corpos, as mentes e os conhecimentos.

Para podermos entender estas relações e os reflexos dessas no modelo de educação, que predomina em nossa educação atualmente, de forma analítica irei expor algumas análises realizadas por Foucault, visando uma melhor compreensão do que a disciplinarização pode esconder em seu caráter “educativo”.

Somente na segunda metade do séc. XX começa-se a repensar essas formas de controles, revelando fatos interessantes sobre as questões de disciplina e poder. O autor francês Michel Foucault, em suas obras, aponta que essa forma de dominação pela disciplina vem se aprimorando através dos séculos. Sua crítica é estabelecida através da análise do sistema carcerário, fazendo relações aos sistemas de ensino e hospitalar.

Em relação à disciplina do corpo, percebo através desse autor que, a partir de suas obras houve um desafio ao poder estabelecido e que confirmava um discurso, numa época em que a razão ainda permanecia como a essência humana,

onde o saber e o poder estavam intimamente encadeados, “houve durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder” (FOUCAULT, 1977, p. 125).

De acordo com Foucault, os sinais eram muito claros quanto a esta atenção particular “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (1977, p. 125). E quanto à questão das formas de fazer os corpos obedecerem a determinadas imposições, o autor traz a questão das disciplinas,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existem há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 1977, p. 126).

No decorrer de sua obra “Vigiar e Punir”, (1977), Foucault estabelece uma série de comparações que ressaltam essas evidências de exercício de poder sobre os corpos nas relações sociais, em diversos momentos ele reflete a similaridade de métodos sistemáticos de controle sobre os subordinados, tanto nos sistemas carcerários, hospitalares, empresariais e educacionais.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas (...). Procedimento, portanto, para conhecer dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1977, p. 131).

Para Michel Foucault, a escola exerce sua função de forma egocêntrica, pois se muda só a fachada, porém seus principais objetivos continuam os mesmos, independentes da época a ser vivida. Desde o seu nascimento a educação esteve atrelada a nossa existência e a diversos interesses, sociais, políticos, culturais, religiosos e principalmente ideológicos. Nesse sentido a cada década afirmam-se “mitos”, para manter presente uma organização educacional ainda fragmentada e disciplinar.

Compreendendo que a docilidade dos corpos é presente em diversos seguimentos e está presente também na escola como, em alguns casos, forma de repressão. Avanço a análise quanto à disciplina das mentes que não foge da mesma premissa, massificar o pensamento de forma a alienar os indivíduos, encarcerando-os em um mundo onde não é interessante seu desenvolvimento de um pensamento crítico da realidade. Mundo em que segundo Freire, o ser humano é “excluído das

decisões, cada vez mais adstritas a pequenas minorias, é comandado pelos meios de publicidade, a tal ponto que, em nada acredita, se não ouviu no rádio, na televisão ou se não leu nos jornais.” (FREIRE, 2008, p. 98).

Para Paulo Freire, há necessidade de um “desenraizamento” da civilização quanto à industrialização decorrente do último século, apontando que “a produção em série, como organização de trabalho humano é possivelmente, dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual” (2008, p. 97), este autor complementa que:

Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade de obra, de que de desvincula, “domestica-o”. Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo (FREIRE, 2008, p. 97).

Santos (2007), elucida que “a base técnica da sociedade e do espaço constitui, hoje, um dado fundamental da explicação histórica, já que a técnica invadiu todos os aspectos da vida humana, em todos os lugares” (p. 67). Esse autor contribui significativamente nas discussões sobre as intencionalidades dessa forma de pensar econômica, social, política e intelectualmente quando afirma:

Por isso, as cidades, mesmo as do interior, acolhem um grande número de tradutores, pessoas treinadas para ler sistemas técnicos e utilizar objetos técnicos. Essa atividade intelectual que forma os novos terciários raramente permite aos seus atores um entendimento completo do que fazem. Consagrando esse tipo de atores, nossa época recria a ignorância (SANTOS, 2007, p. 113).

Desde o séc. XIX com os ideais do taylorismo “a disciplina pressupõe o controle tanto das mãos como do cérebro do trabalhador” (TIRIBA, 2006, p.73), assim, a idéia da mente como algo manipulável, também perpassa as diversas esferas da sociedade alcançando os espaços escolares, onde Freire destaca muitos exemplos com a crítica as metodologias que engessam os educandos, não os permitindo refletir criticamente sobre si mesmos e o mundo ao seu redor. Fazendo referencia a chamada “educação bancária”, este autor destaca que:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2009, p. 67).

Quanto à disciplinarização do conhecimento, temos novamente que regressar ao filósofo da modernidade René Descartes, no qual seu segundo preceito, e conseqüentemente o mais significativo para a ciência moderna, foi “em

dividir cada uma das dificuldades que devesse examinar, em tantas partes quanto possível e necessário para resolvê-las” (DESCARTES, 2005, p.31). Para reconhecer algo como verdadeiro, seria necessário, fragmentar, subdividir todo e qualquer problema em quantas partes fosse possível, para melhor entender, estudar, questionar, analisar, das mais simples às mais complexas, assim entendendo o todo, o sistema, e dessa maneira concebê-lo como verdade. Enfim, experimentando, estudando, empiricamente, cientificamente, racionalmente as ciências na esfera da razão.

Para conhecê-las cada uma em particular, devia supô-las em linhas, pois não encontraria nada de mais simples nem que pudesse mais distintamente representar à minha imaginação e aos meus sentidos; e assim, por esse meio, eu tomaria de empréstimo toda e a melhor parte da análise geométrica e da álgebra e corrigiria todos os defeitos de uma e de outra (DESCARTES, 2005, p.31).

Contudo essa forma de concepção do conhecimento vem reforçar a idéia de alienação dos indivíduos na sociedade, percebendo-se que a cada dia torna-se mais difícil uma análise crítica global dos acontecimentos. Segundo Guiggi (2008, p. 126) “ocorre que a *ideologia fatalista* imobiliza e atua para convencer as pessoas de que nada pode ser feito tudo é natural”. Acredito que essa fragmentação também seja uma forma de exercer poder de manobrar, determinados grupos sociais, para que continuem dóceis e disciplinados, como descritos anteriormente por Foucault (1977). De acordo com Freitas:

Foucault reconhecia que o mais importante aspecto do poder estava nas relações sociais. Indivíduos teriam o poder na forma de dominação e coerção’ mas mais importante, o poder estava também envolvido na produção e uso do saber. Em meio à complexidade da sociedade moderna, com sua multiplicidade de divisões de poderes, isso parece uma análise mais profunda (s/d, p. 2).

Foucault com suas teorias sobre o saber, o poder e o sujeito rompeu com as concepções modernas destes termos, motivo pelo qual é considerado por certos autores, contrariando a própria opinião de si mesmo, um *pós-moderno*. Ele descreve em suas obras que o homem ao mesmo tempo em que detém o conhecimento para fazer parte da sociedade, torna-se instrumentalizado para estabelecer regras de convivência. Por isso que o conhecimento é uma forma deste sujeito estabelecer relações que poderão dar-lhe diversas sugestões ou alternativas de poder que poderá representar.

Perante essas análises então o que significa ser alguém disciplinado para a sociedade? Segundo Mendes,

Significa adquirir hábitos que lhe permitem progressos constantes e, essencialmente, infinitos no domínio de uma determinada habilidade, ofício ou corpo de conhecimento. Em raciocínio mais simplificado, ser disciplinado é manter o hábito inexpugnável de se dedicar e se aprofundar em determinado assunto, profissão ou atividade com tanto interesse que você passa a se tornar uma referência no assunto (MENDES, s/d, p.2).

Apesar de muitas vezes passar em branco as relações entre as concepções de disciplina do corpo, da mente com a forma disciplinar, fragmentada, como são apresentadas as ciências no ensino, até aqui podemos perceber que estas relações, dependendo do caráter que são desenvolvidas, muito têm de próximas. Assim, num entendimento referente à sua totalidade o sujeito, no estabelecimento de ensino acaba sofrendo muito com as formas de opressão quanto a sua relação enquanto pessoa, (filas, disposição das classes, etc), esperando-se dele um comportamento disciplinado, individualizando e muito suas ações. Deste modo também podemos perceber quanto à organização disciplinar das ciências que buscam individualizar seu conhecimento não buscando uma forma solidária de inter-relação com o mundo vivido deste sujeito.

Uma vez que, disciplina, no entendimento de Paulo Freire, não deve ser considerada somente como forma de opressão, uma vez que esta esteja entrelaçada ao sentido de autoridade e não de autoritarismo. Assim, rompendo com o intuito de poder sobre o outro, mas como forma de elaboração conjunta com o outro. Embasado nos pensamentos de Paulo Freire, Guiggi destaca “a disciplina surge da tomada de consciência da vida em sociedade e no grupo específico do qual os envolvidos participam. É por isso que aluno disciplinado é solidário, participante que respeita regras elaboradas pelo grupo”. (2008 p.145). Guiggi, no verbete do Dicionário Paulo Freire, elucida ainda que:

Freire ajuda a pensar a agenda libertadora quando trabalhamos decididos a favor da disciplina a serviço da construção da sociedade justa para todos. Para o autor, não é legítimo o trabalho “contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber (GUIGGI, 2008, p. 140).

E ainda complementa,

disciplina para Freire, é indispensável enquanto suporte à idéia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denuncia de desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas (GUIGGI, 2008, p. 141).

Desta maneira, o maior desafio da nossa contemporaneidade é aprender a comprometer-se com uma educação que transponha a ideologia massificadora das formas disciplinares que encontramos comumente, de forma que:

Possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com os métodos e processos científicos (FREIRE, 2008, p. 98).

Em fim, novos paradigmas emergentes estão sendo repensados, os quais procuram romper com esses processos de disciplinarização de engessamento do corpo, da mente e do conhecimento, o que requer uma mudança de metas tanto nos níveis de formação científica, como na área social, cultural e política. Esse modelo disciplinar separatista desvincula o conhecimento da vida cotidiana, constituindo-se de teorias abstratas e fragmentadas. O pensamento é separado do vivido. Os conteúdos fracionados e reduzidos a fórmulas quantitativas desfiguram o dinamismo do ser, das coisas, das interligações existentes entre parte e todo.

Já se mostram frutíferas algumas tentativas de mudanças em suas concepções curriculares e metodológicas escolares, tentando desatrelar-se de conceitos ideologicamente dominantes, vislumbrando um trabalho onde priorize o diálogo, a integração, o respeito e complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Assim, no século XXI, é necessária uma compreensão dos diferentes níveis de realidade, pois o ser humano assim como o universo é caótico e muitas vezes, desordenadamente complexo. Esta complexidade nos solicita outras formas de estudá-la, e não apenas através do modelo disciplinar enquanto dominações comportamentais, assim como também de aquisição de conhecimentos.

Avançando o estudo, procuro salientar os objetivos propostos pela **multidisciplinaridade**, com seu prefixo apontando para a qual pretende de acordo com Nogueira (1998, p.25), a “justaposição de diferentes conteúdos de disciplinas distintas, porém sem nenhuma preocupação de integração, desta forma, cada disciplina teria objetivos próprios”, complementando que, “não existe nenhuma relação entre as disciplinas, assim como todas estariam no mesmo nível sem a prática de um trabalho cooperativo” (NOGUEIRA, 1998, p.25).

De acordo com Fazenda (2003, p.48 apud KAVAYA, 2009, P. 30), se pensarmos na pluri ou na multidisciplinaridade, “estaremos pensando na justaposição de conteúdos pertencentes a disciplinas heterogêneas e na integração de conteúdos dentro de uma mesma disciplina”. Assim, também para Nicolescu (2000, apud AIUB, 2006), a multidisciplinaridade supõe a mesma questão sendo tratada por disciplinas diferentes. As disciplinas mantêm seus limites e métodos, estabelecem um diálogo abordando a questão a partir de sua perspectiva.

Desta forma o avanço seria ainda pequeno, comparado-se ao proposto pela **interdisciplinaridade**, na qual, de acordo com Fazenda (2003, p.49 apud KAVAYA, 2009 p.30), se pensarmos interdisciplinaridade, estaremos lidando com algo mais, com uma relação de reciprocidade, de interação propiciadora de diálogos entre diversos conteúdos, havendo intersubjetividade presente nos sujeitos. Diante disto, podemos presenciar uma tentativa mais objetiva de visão unitária do ser humano.

Para Nogueira, “a tônica é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (1998, p.26). A respeito desse modo de compreender e realizar a interdisciplinaridade, Delizoicov & Zanetic narram sua experiência de práxis onde salientam,

A concepção de trabalho interdisciplinar adotada e construída ao longo desses quatro anos⁷ pressupõe um procedimento que parte da idéia de que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento (DELIZOICOV & ZANETIC, 1993, p.13).

Delizoicov & Zanetic, complementam deste modo, destacando a visão necessária para uma real compreensão da interdisciplinaridade,

Ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações. Ao invés do professor polivalente, pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema (DELIZOICOV & ZANETIC, 1993, p.13).

De forma mais pontual Fazenda, descreve que “a interdisciplinaridade pode ser definida, também, como a “correlação entre o conhecimento e o sujeito

⁷ Referencia ao trabalho realizado na Prefeitura Municipal de São Paulo, frente à equipe da Secretaria Municipal Educação coordenada por Paulo Freire, no período entre 1989-1992.

conhecedor” (1995, p.15). E desta forma ainda, “é um movimento que rejeita a mediocridade das idéias, pois ela anula a vitalidade espiritual” (FAZENDA, 1995, p. 15).

Compreendendo que o mundo contemporâneo não é mais o mesmo, não há mais a mesma ordem da antiguidade na qual deveríamos nos adequar ordenadamente, mas sim vivemos em um mundo onde, há a necessidade de um outro entendimento sobre o universo e nossa relação complexa com ele, através de infinitas percepções de interligação dos acontecimentos.

Desta forma, podemos ir refletindo que a cada momento há mudanças e transformações sociais, ambientais, físicas, e infinitas outras formas de alterações acontecendo em diferentes partes do Planeta, e de um ponto de vista interdisciplinar, poderemos abranger de forma mais completa o conhecimento desses múltiplo-unos fatos.

Enfim, de acordo com a afirmação de Fazenda (1979, apud KAVAYA, 2009 p. 30), “a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, simplesmente vive-se, exerce-se, e por isso exigem uma pedagogia, a da comunicação”. Assim, Kavaya, conclui que:

A referida abordagem oferece-nos mais condições de que a interdisciplinaridade consiste num labor comunitário no qual se consideram a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia e de seus procedimentos (2009, p.30).

Finalmente, por **transdisciplinaridade**, podemos abarcar o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino. Trata-se de uma unificação das disciplinas ficando difícil estabelecer onde uma começa e onde a outra termina. De acordo com Aiub:

permite o espaço do entre, o ir além e através das disciplinas, a construção de um conhecimento plástico, flexível às necessidades singulares de cada contexto, mas com abrangência suficiente para permitir a compreensão das diferenças e o surgimento da novidade (2006, p. 112).

Ainda, Aiub (2006, p.112) citando o autor Nicolescu (2000), quanto aos pilares da transdisciplinaridade, escreve que são eles: “os diferentes níveis da realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade”. Mais próxima a essa idéia de transdisciplinaridade, podemos refletir através das obras de Morin, de acordo com seus apontamentos a respeito da complexidade, como ao descrever que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido

interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidades (MORIN, 2007, p.38).

Além disso, Morin, completa seu pensamento destacando inquietamente que:

Os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em conseqüência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (MORIN, 2007, p.38).

Já para Nogueira (1998), “no momento histórico em que não conseguimos ainda dar conta da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade parece utopia” (p.29). Não que as utopias, do meu ponto de vista, não devam ser almejadas, mas devemos trilhar caminhos para alcançá-las, através da construção concreta de práticas interdisciplinares, além de que, nas circunstâncias atuais, é praticamente impossível exercer a transdisciplinaridade.

Contudo temos que ter perspectivas quanto à mudança do sistema disciplinar no qual nos encontramos, assim, através de pesquisas e práticas poderemos alicerçar uma transformação qualitativa na educação brasileira.

2. 2 – Procurando Compreender a Interdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire

Entendendo deste modo, o quanto a interdisciplinaridade pode tornar-se a ser um caminho possível para a aproximação da realidade de docentes com a realidade dos discentes em relação a práticas educativas, mesmo que em uma perspectiva inicial a respeito deste tema, percebo o quão complexo ainda é a compreensão e a vivência desta prática de trabalho. Portanto a partir de que ponto de vista pode ser inspirado um trabalho interdisciplinar?

Acredito fortemente que procurando traçar objetivos direcionadores da compreensão, da integração e da transformação da realidade social, dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política crítica, será possível vislumbrar uma possibilidade de libertação

das amarras que ainda emperram um “inérito viável” o qual pode ser projetado a partir da ótica de trabalhos interdisciplinares.

Nesta premissa, quando apontando em suas diretrizes alguns caminhos que podem estar sendo seguidos, ou melhor, “re - inventados”, é juntamente com as perspectivas de Paulo Freire quanto a compreender as totalidades, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (2007, p.69), que me inspiro a mergulhar de forma desveladora, procurando a influencia deste grande autor para e de seu trabalho para a perspectiva interdisciplinar. Buscando, ainda em tempo, esclarecer amparada em algumas palavras de Calloni (2002, p.2), que

a nossa contribuição, ainda que modesta, não está em “copiarmos” Freire, mas na ousadia em reinterpretá-lo à luz das demandas urgentes pelo atual momento histórico, tomando como conceito operador a noção de interdisciplinaridade.

Como já observado ao longo deste trabalho, Paulo Freire terá uma forte presença no direcionamento de minha compreensão e análise quanto as perspectivas encontradas, e não seria diferente quanto a compreensão interdisciplinar. Entretanto, para uma melhor abrangência deste percurso dentro do pensamento e prática de Paulo Freire, torna-se necessário resgatar algumas evidências que destaquem esta proposta interdisciplinar para além de uma metodologia, mas alcançando uma dimensão maior que venha ao encontro de sua práxis.

Quanto ao entendimento da afinidade entre interdisciplinaridade e o trabalho de Paulo Freire, mesmo para mim, inicialmente, parecia uma relação pouco próxima, mas para minha surpresa maior, há muitos estudos em diversas áreas do conhecimento, que estão em desenvolvimento procurando espriar este envolvimento, contribuindo em muito para o que o próprio Freire procurava: um trilhar por diferentes áreas para ter um entendimento total da realidade, objetivando uma educação problematizadora para a libertação das consciências.

A educação problematizadora é necessariamente interdisciplinar, uma vez que sua dimensão epistemológica não se destina ao conhecimento passivo da ordem dos saberes constituídos, mas ao reconhecimento de que os saberes são histórica e culturalmente, política e socialmente produzidos (CALLONI, 2002, p.8).

Assim, tendo como despertar inicial o verbete, contido em STRECK, (2008), me foi chamada à atenção ao que Andreola (2008, p. 236, in STRECK,, 2008),

descreve a respeito do trabalho desenvolvido, pelo Professor Paulo Freire durante sua jornada educativa, colocando-nos que a interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação permanente de Paulo Freire, desde seus tempos de atividades no Recife até a Secretária de Educação de São Paulo.

Desta maneira, Andreola (2008), ainda completa que, “a interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real” (ANDREOLA, 2008, p.236 in STRECK, 2008). O mesmo Andreola, em outro texto irá apontar que “Freire sempre buscou, como leitor apaixonado e rigoroso, em muitas obras de diferentes áreas do pensamento, luzes para sua prática pedagógico- política e para sua teoria” (1999, p. 70, in STRECK, 1999),

Para termos uma idéia do envolvimento deste educador com a perspectiva proposta, há a necessidade de estudar entre algumas de suas obras⁸, Educação como Prática da Liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido (1970); Educação na Cidade (1991); Cartas à Cristina (1994) e na Pedagogia da Autonomia (1996). Além disso, buscar em outros autores, que vivenciaram conjuntamente com Freire suas atividades, ou estudiosos que deram continuidade ao pensamento freiriano, quanto ao entendimento da interdisciplinaridade como um caminho possível a ser trilhado tendo como partida a realidade de forma integral.

Iniciando, assim, minha análise a partir do descrito pelo Educador Paulo Freire, ao relatar em seu livro: Educação como Prática da Liberdade (2008)⁹, onde cita a importância dada a investigação do universo vocabular dos alunos no seu trabalho de alfabetização de adultos, elucidando que este levantamento, buscava a participação de diferentes educadores e contava com a contribuição de muitos especialistas para um conhecimento da realidade do homem brasileiro e desta forma alcançando suas metas para uma ampliação dos níveis de alfabetização no território brasileiro, assim Freire (2008) relata:

Íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos a análise de especialistas, seriam “reduzidos” a unidades de aprendizado, à maneira como fizemos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os *stripp-films* com estas “reduções” bem como textos simples com referencias aos textos originais (FREIRE, 2008, p. 128).

⁸ Datas que seguem são dos anos de publicações originais, contudo minha pesquisa contém citações das reedições, diferindo assim no momento das citações.

⁹ Originalmente publicado em 1967.

Percebemos deste nodo, de acordo com Andreola (1999, p. 70, in STRECK, 1999), que “Freire esclarece várias vezes que o trabalho é feito por uma equipe de educadores e cientistas sociais, em diálogo com os alfabetizandos, num trabalho interdisciplinar”, e assim, este trabalho deveria ser ampliado para além da alfabetização dos jovens e adultos alcançando os demais níveis de ensino.

Quando propõe a investigação dos temas geradores, onde conjuntamente educandos e educadores, assim como as equipes de apoio, trabalhavam juntas para uma compreensão da totalidade dos diferentes, mas complementares aspectos que envolviam a educação, em seu caráter político, econômico, social, em suma, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2009)¹⁰, Freire, estabelece “um excelente paradigma interdisciplinar, para a pesquisa, para a integração dos diferentes campos do saber científico e para a organização dos currículos escolares” (ANDREOLA, 1999, p.71, in STRECK, 1999). E ainda complementando Andreola escreve que:

A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade, entre os quais cabe salientar a temporalidade e a espacialidade (ANDREOLA, 1999, p.71, in STRECK, 1999).

Segundo Andreola (1999, p.71 in, STRECK, 1999), “os temas geradores, segundo Freire, podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” e assim, quando trabalhados buscam, a compreensão das partes de um todo, sempre nas relações entre o homem - mundo, homem-homem, assim, Freire (2009), ao relatar a importância dos ressignificação dos temas trabalhados esclarece ainda que quando não há uma compreensão crítica globalizante da realidade, os indivíduos não podem reconhecê-la, assim:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em questão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la (FREIRE, 2009, p. 111).

Essa preocupação da totalidade que o pensamento freiriano destaca, vai percorrer todas suas demais obras, pois ele acreditava que um indivíduo não poderia ser livre sem ter consciência plena da situação a qual se encontra, “desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (FREIRE, 2009, p. 112).

¹⁰ Publicado originalmente em 1970.

Já em seu livro *Cartas à Cristina*, publicado em 1994, o autor busca enfatizar que sempre teve muita preocupação com o significado do que era desenvolvido, pois, tinha consciência que dependendo do tipo de desenvolvimento da prática educativa. Assim, poderia ser percebida a intenção das ações educativas, se opressora, através de uma educação Bancária, fragmentada e descolada da realidade, ou libertadora se desenvolvida numa perspectiva problematizadora desveladora de uma realidade amplamente complexa vinculada a necessidades cotidianas.

Deste modo em uma de suas cartas relata, que não descolada da realidade, esta prática teria de levar em consideração também a formação técnica do trabalho, contudo Freire salienta que:

É bem verdade, enfatizemos, que não vale, por outro lado, a prática educativa que fique apenas na denúncia e no anúncio, no alumbramento em face do sonho e se esqueça ou minimize a preparação técnica, a instrumentalização para o trabalho.

O caminho é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto no domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de que, contra quem, contra que se acham estes ou aqueles procedimentos técnicos (FREIRE, 1994, p. 131).

Ou seja, Freire observava que não pode haver um descolamento do real e total em que vivemos, e por isso mesmo que quanto mais global o entendimento do indivíduo mais consciente agente de sua transformação mais liberto se tornará.

Ainda neste livro Freire irá retomar a idéia que sempre propôs, quando relata sobre as reuniões que desenvolvia no Sesi, onde reunindo diversos setores, buscava um melhor entendimento e uma interação das múltiplas realidades e dos múltiplos indivíduos que, isoladamente desempenhavam suas funções, mas que precisavam descobrir-se como uma parte de um todo que era a instituição,

O clima crítico da reunião, mesmo permeado de momentos ingênuos, a constituiu como tantas outras que me tem marcado ao longo de minha vida. Uma centena de outras com aquelas mesmas lideranças, que, no processo de que participamos juntos, cresciam em saber de mundo e em visão política (FREIRE, 1994, p. 132).

Confirmando seu envolvimento com o processo político-pedagógico democrático, e totalizador, o próprio Freire, quando então Secretário da Educação da cidade de São Paulo no período de 1989-1991, descreve em seu livro: *Educação na Cidade* (2006)¹¹, algumas de suas propostas de trabalho a partir da interdisciplinaridade,

¹¹ Publicado originalmente em 1991.

considerando o que há na prática educativa de gnosiológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicação, começamos a constituir durante janeiro e fevereiro grupos de especialistas, sem ônus para a Secretaria, professores e professoras universitárias do mais alto nível, com quem vimos aprofundando interdisciplinarmente uma compreensão crítica da prática educativa (FREIRE, 2006. p.24).

Neste momento podemos observar que o autor salienta a necessária união das diferentes esferas que compõe um sistema de educação, para que coletivamente, fosse sendo construída uma prática integradora desde a origem do planejamento até a execução.

Nas palavras do próprio Freire ao observar o que diziam sobre ele, refletiu: “dizem que sou pesquisador, dizem que sou educador, dizem que sou filósofo, que eu sou isso, sou aquilo. No fundo, eu sou um pouco dessas coisas todas.” (FREIRE, 1995, apud ANDREOLA, 1999, p.71, in STRECK, 1999).

Não pretendo reduzir as práticas ou as teorias do educador Paulo Freire, à questão interdisciplinar, mas sim mergulhar um pouco mais no sentimento que Freire carregava de dialogar com “os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz”, (FREIRE, 2007¹², p. 135), com os diferentes saberes, não só os científicos, mas também os de senso comum, nos quais os educandos e educandas estão inseridos em suas realidades.

Para que deste modo os saberes científicos possam estar no contexto dessas experiências de vida, e vice-versa, e em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2007), o autor explica que “é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 2007, p. 135).

Concluindo assim, esse encadeamento de realidades e subjetividades, de educandos (as) e educadores (as), não podem ser ignoradas, desta forma a integração desses mosaicos devem se dar através de uma percepção de integração do e no mundo que vivemos, sem recortes de informações e conteúdos, mas sim interligando os diferentes saberes. Tendo um pouco de consciência dos limites e das possibilidades encontradas na realidade da educação brasileira podemos entender que “mudar é difícil, mas é possível”, como diria Paulo Freire (2001):

Talvez uma das melhores maneiras de conceitualizar a educação seja dizer que ela não pode tudo, mas pode muita coisa. Ou seja, o nosso problema, de educadores e educadoras, é nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não parece possível (FREIRE, 2001, p. 168).

¹² Publicado originalmente em 1996.

Mesmo que na interdisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina sejam preservados, observo que esta é uma, porém não a única, possibilidade de se repensar a educação atual.

Se nos isolarmos, porém, na especificidade analítica dos diferentes campos, o real resultará fragmentado. Somente a retotalização através de um processo dialógico interdisciplinar poderá reconstituir a unidade, numa dimensão que transcende o fragmentário, o específico, o parcial, para além das ciências, num nível, por isso mesmo, transdisciplinar (ANDREOLA, 1999, p.88, in STRECK, 1999).

3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA:

Em tempo, cabe aqui destacar algumas das principais correntes que precederam o pensamento geográfico atual, de forma breve, tentarei contextualizar qual o entendimento destas fases nos estudos geográficos e quais reflexos podemos reconhecer além de ter uma compreensão das superações necessárias para uma projeção de novos paradigmas.

3.1. Principais Correntes do Pensamento Geográfico e seus Reflexos no Ensino de Geografia na Atualidade

Notoriamente o interesse pela compreensão dos fenômenos geográficos do mundo, não tem início somente nos séc. XIX e XX, mas sim precede ao tempo dos gregos, sendo que estes, muito contribuíram ativamente para o estudo da Geografia como ciência e filosofia. Através de suas análises, sabemos que compreendiam estes acontecimentos de forma integrada, ou seja, não separavam os acontecimentos naturais dos sociais, era uma visão do cosmos. De acordo com Aiub (2006, p.106), “a formação do cidadão grego compreendia o domínio de todas as áreas que lhe permitiam conhecer a natureza a sociedade e a si mesmo, visando à formação do homem integral”.

Continuamente outras civilizações também procuravam estudar estes fatos, umas com a utilização de mais técnicas do que outras, mas com o mesmo objetivo: compreender o mundo e suas relações com ele. Contudo, no início do séc. XIX, o estudo da Geografia foi tomando forma, mas uma forma ainda pouco definida para os padrões da época, pois ela não se encaixava apenas na dedicação aos estudos físicos, nem somente aos estudos da sociedade, confundindo-se assim, qual objetivamente seria seu objeto de estudo.

Inegavelmente, essa característica possibilitou algumas “distorções” no decorrer de sua evolução, estas ocorreram conforme a finalidade de seus estudiosos, que por vezes, ao discursarem que o estudo geográfico era neutro, essa neutralidade acabava por justificar muitas intenções políticas e ideológicas de determinados períodos.

Destacando o forte encharcamento do positivismo nos primórdios das reflexões geográficas, podemos observar, entre os mais significativos para esta

compreensão, estão os preceitos difundidos pela escola alemã, principalmente através da difusão das obras de Alexandre Von Humboldt e de Carl Ritter. Estes autores marcaram o entendimento dos estudos geográficos de maneira sistematizada, e desta forma de acordo com Moraes (2009, p. 16), “a obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional”.

E assim, este autor define que:

Todos os trabalhos posteriores vão se remeter às formulações de Humboldt e Ritter seja para aceitá-las, ou refutá-las. Apesar das diferenças entre estas – a Geografia de Ritter é regional e antropocêntrica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo sem privilegiar o homem – os pontos coincidentes vão aparecer, para os geógrafos posteriores, como fundamentos inquestionáveis de uma Geografia unitária. Assim, estes autores criam uma linha de continuidade no pensamento geográfico, coisa até então inexistente. Além disso, há de se ressaltar o papel institucional, desempenhado por eles, na formação das cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica (MORAES, 2009, p.16).

Logo em seguida, ainda na Alemanha, outro autor também irá influenciar fortemente o pensamento Geográfico, Ratzel com forte apoio ao imperialismo, em sua obra irá legitimar o expansionismo que estava sendo vivenciado no período bismarckiano.

Para Moraes (2009, p. 20), a proposta de Ratzel, teve sua maior importância, quanto ao fato de “haver trazido, para o debate geográfico, os temas políticos e econômicos, colocando o homem no centro das análises. Mesmo que numa visão naturalizante, e para legitimar interesses contrários ao humanismo”. De certa forma isso era algo inusitado, até o momento, onde predominantemente eram somente eram debatidas questões físicas desconectadas das sociais.

Apesar de ter analisado também as questões ambientais, Ratzel ao definir em suas obras “o objeto geográfico como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade” (MORAES, 2009, p.18), deste modo as condições naturais, determinariam a história da sociedade, seus discípulos ao ampliarem seus estudos radicalizaram e denominaram esta corrente do pensamento geográfico de Determinismo, que irá justificar por muitos anos que os problemas enfrentados em algumas sociedades ou a situação favorável de outras, seria repercussão de suas condições naturais.

Esta idéia determinista irá repercutir mundialmente, mas os estudiosos da Geografia Francesa, em contra partida, irão reagir e estabelecer uma visão diferente desta perspectiva, propondo então que a natureza passaria a ser encarada como

uma fornecedora de possibilidades para a modificação humana, e não determinando sua evolução, sendo o homem o principal agente geográfico. Então em reação ao determinismo ambiental surge, na França, no final século XIX, outra corrente do pensamento geográfico: o Possibilismo, que tem como motivação externa o confronto com a Alemanha.

Esta corrente tem em Vidal de La Blache seu principal representante, e este de acordo com Moraes (2009):

definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva de paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidos pelo meio. Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem”. Assim, na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana (MORAES, 2009, p.23).

Contudo, esta perspectiva não rompe com o caráter naturalista, pois, apenas “discute a relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens” (MORAES, 2009, p.25), e ainda,

esta foi concebida como um estudo da paisagem; daí o homem se interessar por suas obras e enquanto contingente numérico presente numa porção da superfície da Terra. A Geografia vidalina fala da população, de agrupamento, e nunca de sociedade; fala de estabelecimentos humanos, não de relações sociais; fala das técnicas e dos instrumentos de trabalho, porém, não de processo de produção (MORAES, 2009, p.23).

Richard Hartshorne, um renomado geógrafo americano, foi outro autor que se destacou, desempenhando um papel importante na fase de transição das propostas tradicionais, dando início a uma perspectiva de estudos inter-relacionados, tendo “um caráter amplo (em busca de uma Geografia Geral)” (MORAES, 2009, p. 31). “Para Hartshorne, o estudo geográfico não isolaria os elementos, ao contrário trabalharia com suas inter-relações. A forma anti-sistemática seria mesmo a singularidade da análise geográfica” (idem).

Porém, ainda preso a Geografia Tradicional, não rompe com a metodologia proposta, mas seus pressupostos “já se inserem no movimento de renovação da Geografia, que terá na proposta de Hartshorne uma das vias de sua objetivação” (ibidem).

Mesmo não retratando aqui, todos os autores que somaram contribuições para o amplo desenvolvimento dos estudos geográficos deste período, quanto aos

seus fatores teóricos-ideológicos, podemos ter uma breve noção de que os estudos da Geografia Tradicional, até aqui demonstrada, acabaram por privilegiar as ações humanas e naturais de forma isolada, sem maiores enfrentamentos ou discussões sociais. Como esclarece Moraes:

No geral, tratou-se do estabelecimento de fato de uma Geografia Humana, explicitamente dedicada ao estudo de fenômenos humanos (a humanização do meio, a organização humana do espaço etc), que teve, porém, sua ótica orientada para o produto da ação humana, não para os processos sociais que a engendraram. Assim, uma Geografia Humana, não uma ciência social (MORAES, 2009, p.29).

Compreendendo assim, segundo este autor, apesar das questões ideológicas predominarem neste período:

Em primeiro lugar, a Geografia Tradicional deixou uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões. Deixou fundamentos, que mesmo criticáveis, delimitaram um campo geral de investigações, articulando uma disciplina autônoma. Nesse processo, elaborou um temário válido, independente das teorias que desenvolveu; esse temário restou como a grande herança do pensamento geográfico tradicional. Assim, seu grande feito foi a identificação de problemas, o levantamento de questões válidas, às quais deu respostas insatisfatórias ou equivocadas (MORAES, 2009, p.32).

Avançando um pouco mais, até o movimento de renovação da Geografia, com a crise eminente da Geografia Tradicional, “começam a se manifestar já em meados da década de cinquenta e se desenvolvem aceleradamente nos anos posteriores” (MORAES, 2009, p. 33), frente as mudanças do momento histórico, que foram basilares para a investigação e entendimento dos fenômenos geográficos. Uma vez que, as “certezas” impostas pela Geografia Tradicional entraram em crise frente às diversificações dos quadros, econômicos, políticos, sociais, espaciais, em suma, uma realidade definitivamente complexa se apresentava, e requeria novas técnicas de estudo e entendimento.

No entanto, neste momento, se apresentava a multiplicidade de métodos, de formas interpretativas e de posicionamentos, gerando diversidades, muitas vezes antagônicas de compreensões. Além disso, a variedade de caminhos ampliava as distorções, pois, apesar de se apresentar como uma renovação da Geografia, o interesse ideológico ainda mostra-se forte e importantemente presente, dependendo do posicionamento do pesquisador, assim, neste contexto:

o mosaico da Geografia Renovada é bastante diversificado, abrangendo um leque muito amplo de concepções. Entretanto, é possível agrupá-las, em função de seus propósitos e de seus posicionamentos políticos, em dois grandes conjuntos: um pode ser denominado Geografia

Pragmática, outro Geografia Crítica (MORAES, 2009, p.32).

Deste modo, os principais direcionamentos da Geografia Denominada Pragmática, se detiveram apenas no campo superficial em relação a crítica da geografia Tradicional, desta forma não se adentraram as questões relativas aos compromissos sociais emergentes de sua conjuntura, “nem poderia ser de outra forma, na medida em que estes compromissos são mantidos.” (MORAES, 2009, p. 36)

Ainda por cima, esta corrente do pensamento geográfico, tem o caráter de legitimar a predominância da burguesia emergente, e assim, como bem esclarece o autor:

é um instrumento de dominação, a serviço do Estado Burguês. A Geografia Pragmática é uma tentativa de contemporaneizar, em vista dessa nova função, este campo específico do conhecimento, sem romper seu conteúdo de classe. Suas propostas visam apenas uma redefinição das formas de veicular os interesses do capital, daí sua crítica superficial à Geografia Tradicional (MORAES, 2009, p.36).

Esta forma de interpretação da renovação geográfica traz enraizada em sua origem, as intenções de dar manutenção ao modelo tradicional até então vigente, apenas apresentando “remendo novo em roupa velha” em suas técnicas ainda quantitativas e empíricas de análise, onde há um aprimoramento passando das contagens e enumerações e às médias e padrões. Assim, compreendendo que não há aqui a intenção de transformação, com essa forma de atualização da ideologia burguesa, que se “poderia chamar de renovação conservadora da Geografia, ocorre a passagem, ao nível dessa disciplina, do positivismo clássico para o neopositivismo.” (MORAES, 2009, p. 36)

A tecnificação, também será uma característica marcante desta corrente, onde o domínio das técnicas acabam por quantificar e não raras vezes mecanizar, tornando o entendimento geográfico mais distante e abstrato da realidade. Não deixando de lembrar que essa corrente influenciou durante muitos anos e ainda influencia pesquisas e práticas de ensino em diversos países, assim como no Brasil.

Fazendo referência a este período da renovação da Geografia na realidade brasileira, podemos observar uma forte influencia positivista nos primórdios dos seus estudos. Tendo nas reproduções, quantificações e nas descrições espaciais seus maiores detrimetos. Além da assimilação das análises feitas nos países europeus,

sem haver uma produção própria que pudesse condizer com a realidade vivenciada em nosso país.

Enquanto isso, a Geografia Crítica, irá se opor a esta perspectiva, procurando romper com as formas de entendimento ideológico tradicional, buscando analisar, os problemas sociais em conformidade com a realidade em que eles ocorrem. Para tanto não descolam “partes” do espaço, mas sim procurando analisá-las de forma mais ampla e complexa, priorizando a perspectiva de transformação social, Moraes (2009), sabiamente enfatiza que:

o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (MORAES, 2009, p.41).

O geógrafo, Ives Lacoste, ao publicar seu livro, “A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra”, irá despertar uma reflexão sobre a importância do estudo geográfico como forma de poder, e como pode ser deturpada, ideologicamente esta idéia. Lacoste prescreve a existência de duas geografias a “Geografia dos Estados-Maiores” e a “Geografia dos Professores”. Assim, para ele de acordo com Moraes (2009), a primeira estaria ligada as relações de poder e “seria feita, na prática, ao se estabelecer estratégias de ação no domínio da superfície terrestre, acontecendo, entretanto, que dificilmente esta teorização é explicitada”. (p.41).

Já a “Geografia dos Professores”, também reconhecida como tradicional, teria estrategicamente dupla função,

em primeiro lugar, mascarar a existência da “Geografia dos Estados-Maiores”, apresentando o conhecimento geográfico como um saber inútil; assim, mascarar o valor estratégico de saber pensar o espaço, tornando-o desinteressante, para a maioria das pessoas. Em segundo lugar, a “Geografia dos Professores” serve para levantar, de uma forma camuflada, dados para a “Geografia dos Estados-Maiores”, e, assim, fornecer informações precisas, sobre os variados lugares da Terra, sem gerar suspeita, pois tratar-se-ia de um conhecimento eminentemente apolítico, e, ainda mais, inútil (MORAES, 2009, p.41).

De acordo com Moraes (2009), a crítica de Lacoste irá revelar a necessidade de um embate realmente revolucionário frente à classe dominante burguesa, destacando a geografia crítica como a necessidade de criar um embate mais profundo, pois além da ruptura com a Geografia Tradicional, visa “a construção de

um conhecimento que lhe seja antagônico, de um discurso que a combata, de teorias que se contraponham às tradicionais. Daí Lacoste definir seu trabalho como “guerrilha epistemológica” (MORAES,2009, p. 42).

Esta é a via revolucionária da renovação do pensamento geográfico, que agrupa aqueles autores imbuídos de uma perspectiva transformadora, que negam a ordem estabelecida, que vêem seu trabalho como instrumento de denúncia e com arma de combate; enfim, que propõem a Geografia como mais um elemento na superação da ordem capitalista. A crítica radical do pensamento tradicional é, dessa maneira, uma exigência do tom das propostas de renovação efetuadas (MORAES, 2009, p.42).

Muitos autores se destacaram a partir de então, buscando novas perspectivas de análise mais sociais e menos descritivas, neste momento, houve uma forte influencia da Geografia Crítica, na evolução dos estudos geográficos brasileiros, e assim a partir da década de 70, esta perspectiva será balizadora para o desenvolvimento intelectual brasileiro, tendo como principal autor deste momento Milton Santos, o qual teve os resultados de suas pesquisas divulgados ao redor do mundo, pois, realizou trabalhos que desvendou áreas, principalmente, do conhecimento geográfico social, ainda não explorado por outros estudiosos.

Reconhecidamente não é uma tarefa muito fácil combater um enraizamento secular que advém da Geografia Tradicional, contudo essa tarefa vem sendo realizada por muitos estudiosos em diversas partes do mundo, que lutam por desopilar a sociedade, através de seus estudos críticos da atualidade.

Apesar de ainda encontrarmos presente dentro da pesquisa e do ensino em geografia fortes resquícios da geografia tradicional, onde muitos alunos e pesquisadores acabam por achar que se trata de uma ciência/ disciplina enfadonha, pois a quantidade de informações é maior do que seus significados. É necessário que não percamos de vista o embate a essa ideologia massificadora, e que encontremos alternativas para o desenvolvimento de uma Geografia amplamente Crítica, para que possamos transformar indivíduos “alienados” em pessoas críticas e livres.

3.2. O Colégio Municipal Pelotense

3.2.1. Contexto Histórico

Procurando contextualizar a escola que serviu de base fundamental para minha dissertação venho, brevemente resgatar a trajetória desta, elucidando algumas características próprias, assim, o Colégio Municipal Pelotense (CMP), que situa-se, na Rua Marcílio Dias nº 1597 bairro Centro, no Município de Pelotas – RS, acolhe aproximadamente 4000 alunos, distribuídos entre a pré-escola, series iniciais e finais do ensino fundamental , ensino médio, EJA e curso Normal de Magistério, atendendo estes alunos em três turnos de trabalho, com uma estrutura de 17.500 m².

Reconhecido por ser o maior educandário de ensino Básico municipal da América Latina, comemora em 2011, 109 anos de fundação, carrega em seu histórico muito mais do que números, mas também intencionalidades e ideais sociais e “religiosas” em sua criação. Sua primeira sede inaugurada em 24 de outubro de 1902¹, provisoriamente instalado na antiga residência do Barão de Itapitocai, Dr. Miguel Barcelos, onde atualmente a rua leva seu nome e abriga a Escola Estadual Monsenhor Queiroz.

O Gymnasio Pelotense veio como resposta da Maçonaria, que tendo como lema os ideais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, defendidos pelas revoluções liberais democráticas, ao ensino ministrado pelos lassalistas, encarados como dogmáticos e “fanáticos”, do Colégio Gonzaga, assim de acordo com Amaral (1999)

O Gymnasio Pelotense representou, portanto, a concretização, no campo educacional, da disputa ideológica entre a Maçonaria e a Igreja Católica. Ele se tornou uma alternativa de ensino laico de qualidade em relação ao ensino ministrado pelos irmãos do Ginásio Gonzaga (AMARAL, 1999 p. 117).

Esta contrapartida que no início do século XX, representava muito além da fundação de um educandário, mas também a visão da expansão do positivismo do qual a Maçonaria nutria suas ideologias vendo no aprimoramento sócio-cultural através do ensino, a solução para o quadro negativo em que se encontrava o país, (AMARAL, 1999, p. 63) . Cabendo aqui lembrar que o Positivismo, em suas múltiplas

interpretações, sofreu mutações e transformações variando com as intenções e de acordo com os interesses intelectuais e até mesmo políticos de cada período.

Assim, começou a funcionar o Gymnasio Pelotense,

em regime de externato e internato, para meninos, aberto a todos que desejassem frequentá-lo, sem qualquer injunção filosófica ou religiosa e sem preceitos raciais de qualquer espécie, devendo os alunos, entretanto ter condições de paga-lo (AMARAL, 1999 p. 119).

Já em 1903, com o crescimento da demanda de alunos, interessados em sua proposta de ensino, da matrícula inicial de 70 alunos ao final do ano letivo já se obtinha 130 inscritos, (BARZ, 2010), e também para atender a exigência do órgão que regulamentava as instituições particulares o Gymnasio Nacional D. Pedro II, tornou-se necessário a transferência para uma sede mais expressiva em valor e que abrigasse um numero maior de alunos. Desta forma, foi comprado pela Maçonaria, recorrendo a divisão dos títulos de empréstimo a diversos maçons da sociedade Pelotense, o prédio localizado na Rua Félix da Cunha esquina Tiradentes, permanecendo neste local até 1962 (AMARAL, 2009, p.123).

Tendo um papel muito importante neste período de nossa história, o Gymnasio Pelotense, de acordo com Amaral (2009), atendia em sua grande maioria filhos de famílias abastadas da região, assim, “restava” as classes “inferiores” do povo as instruções elementares. Portanto os níveis primário, secundário e superior continuavam elitizados, atendendo um pequena parcela da sociedade que se dispunha a pagar as mensalidades trimestrais, e não pouco custosas, gerando profissionais de destaque em diversas áreas de atuação. Apenas alguns “desassistidos” eram admitidos por meio de bolsas de estudos, mediante a demonstração de boas notas em seus estudos preliminares.

Amaral (2009) elucida que somente em 1915 o Gymnasio passou a admitir meninas em suas classes, passando assim ao ensino misto, mais uma vez como forma de opor-se a educação católica que previa a sobreposição da figura masculina sobre a feminina e assim a desigualdade entre os sexos.

No decorrer de sua história, neste período de 1915 à 1920, o Gymnasio Pelotense, proporcionou a vinculação de duas faculdades uma de Farmácia e outra de Odontologia, contudo não perdurando por muitos anos uma vez que os dirigentes das faculdades não concordavam com algumas das idéias maçônicas, assumindo uma postura radicalmente contraria a intervenção maçônica, (AMARAL, 1999, p. 174)

Então, já em 1917, o Gymnasio Pelotense, passou por algumas mudanças administrativas, pois de acordo com a necessidade de readequação e reequiparação de salários dos professores e das obras necessárias, a intervenção do município através de verbas que reerguessem o educandário, mesmo que

Através de seu patrimônio e das mensalidades cobradas, ele tinha condições de se sustentar, não necessitando recorrer aos recursos financeiros municipais. Mas, com o tempo, foi necessário que o governo municipal se empenhasse em dotar o Gymnasio de muitos requisitos materiais para que fosse conseguida a reequiparação (AMARAL, 1999, p.181).

A autora elucida ainda que,

embora municipalizada, continuava a cobrar mensalidades e, além disso, passou a exigir de seus futuros alunos uma preparação em um curso onde, a que tudo indica, também eram cobradas mensalidades (AMARAL, 1999, p. 185).

No trajeto histórico transcorrido nestas linhas podemos perceber que de certa forma as mudanças físicas mas principalmente de direcionamentos, sempre estiveram permeadas de intencionalidades e assim Freire (2007) irá nos elucidar que a educação não é neutra e mesmo que a Maçonaria Pelotense tenha tido o objetivo de dar uma “opção” à educação primária e secundária, esta opção era somente aos que podiam pagar por ela e assim “perpetuando” as classes dominantes. Desta forma, o educandário, continuou a “elitizar” sua clientela, atendendo ainda que municipalizado, uma minoria endinheirada da sociedade Pelotense, excluindo ainda, desta forma, a maioria proletária da cidade. Somente em 1943, por decreto federal, o Gymnasio Pelotense foi autorizado a funcionar como Colégio, assim sendo, passa a ser chamado de Colégio Municipal Pelotense.

Em 24 de outubro de 1961, de acordo com Barz (2010), foi realizada a inauguração do novo prédio na Rua Marcílio Dias, nº 1597, aumentando sua capacidade no número de matrículas de forma considerável. Localizado também na zona Central, porém mais limítrofe aos bairros e áreas menos abastados como o loteamento da Vila Castilho, começa a “sofrer” uma mudança em sua clientela, obrigando-se a ter que permitir o ingresso de diversos alunos e alunas das classes menos favorecidas, agora não mais por meio de “cotas”, como acontecia no passado, mas como alunos regulares.

O autor elenca também que as mudanças físicas continuam, com a construção de um ginásio coberto com área de 1400m² e com capacidade para atender 3000 pessoas, apenas um ano após sua inauguração. Já em 1982, foi

inaugurado um auditório externo e em 1992 a ampliação do prédio com a construção do terceiro piso, o Colégio teve suas matrículas ampliadas para cerca de 4000 alunos. Barz (2010, p. 27), ainda traz que em 1994, foi implantado no educandário, o curso de Magistério, atualmente o único curso profissionalizante da escola.

3.2.2. - A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Minha aproximação com o grupo de professores ocorreu a partir de uma reunião de área, ao final do expediente de trabalho, em torno das 17h30min, no laboratório de Ensino de Geografia da escola. A reunião foi dirigida pela coordenadora, essa deu alguns informes gerais da escola e outros relacionados aos estudos de recuperação que deveriam ser realizados junto aos alunos. Estavam presentes ao todo 8 professores sendo 5 do ensino médio e 3 do ensino fundamental, estes fizeram algumas colocações próprias quanto aos seus horários disponíveis aos estudos de recuperação e após foi dado um espaço para que eu pudesse apresentar a proposta de pesquisa.

Uma vez feitas as devidas apresentações e a exposição de minha proposta, que enfocava os professores e professoras do ensino fundamental, series finais, os que lecionavam no ensino médio pediram licença para se retirarem. Permanecendo assim somente dois professores e uma professora, enquanto nos organizávamos para o diálogo, um dos professores de ensino fundamental teve um contratempo e precisou se ausentar antes do início das entrevistas, assim, tornou-se um tanto difícil realizar um trabalho objetivando a metodologia de grupo focal como recomendado pela banca de qualificação, uma vez que estes professores tem uma carga horária bem extensa e não houve também uma disponibilidade de encontros sistemáticos.

Assim, prosseguindo, naquela noite com a proposta de uma entrevista semi-estruturada, foi possível conversar e compreender um pouco mais sobre a visão destes professores a respeito da interdisciplinaridade e o Ensino de Geografia dentro de seus entendimentos e seus relatos, estes aparecerão no corpo do texto como professor 1 e professora 2.

As demais entrevistas foram realizadas de forma individual, uma realizada em um intervalo de aulas com a professora 3, sendo que esta foi muito solícita mas

breve pois estava um pouco preocupada com a organização da próxima aula. Já a entrevista com a professora 4 foi mais extensa, pois esta estava na escola e tinha apenas o último período da noite ocupado.

Para uma visualização mais clara da experiência docente e da vivência interdisciplinar que os professores pesquisados têm a partir do trabalho realizado na escola, o quadro a seguir registra o tempo de magistério que cada um deles possui, seu tempo de atuação na escola e seu ano de graduação.

PROFESSOR	IDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA ESCOLA	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DA POS GRADUAÇÃO/ ESPECIALIZAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DA POS GRADUAÇÃO/ MESTRADO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
COORDENADORA	40 anos	17 anos	12 anos	1998	2007	-	40 horas
PROFESSOR 1	45 anos	10 anos	10 anos	1997	2007	-	40 horas
PROFESSORA 2	51 anos	29 anos	14 anos	1997	-	-	60 horas
PROFESSORA 3	49 anos	5 anos	5 anos	2002	-	-	40 horas
PROFESSORA 4	46 anos	23 anos	15 anos	1990	2000	2009	60 horas

Deste modo, para além, das suas barreiras de compreensão, um ponto principal levantado, foi a falta de tempo para um planejamento qualitativo, sendo que a maioria dos professores entrevistados realizam uma jornada de trabalho de 40 a 60 horas semanais, dificultando a elaboração de espaços de diálogos na escola, para troca de experiências e discussões de propostas de trabalho multi ou interdisciplinar, uma vez que são poucas as reuniões gerais de turma, ficando centradas em reuniões de áreas de conhecimento, assim dificultando um planejamento e uma abordagem conjunta sobre os saberes a serem desenvolvidos.

Notoriamente, os professores entrevistados, percebem a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade, mas esbarram em suas concepções e práticas, pois há limites que foram sendo observados para a realização desta pesquisa, quando a terceira questão foi abordada, sobre a existência de obstáculos para se trabalhar o ensino de Geografia de forma interdisciplinar, muitos professores ressaltaram estas colocações mas também enfatizaram outras dificuldades para uma realização desta prática.

Também realizei a entrevista com uma das coordenadoras de turno, da área da Geografia, para poder perceber também como se dá a compreensão desta a respeito da interdisciplinaridade no ensino de Geografia, uma vez que faz parte do corpo docente da escola e é responsável pela condução de algumas propostas de ensino que advém da escola.

Tomando como ponto de partida a relevância deste assunto, todos os professores apontam que esta proposta tem significativa importância frente aos novos desafios de educação, como na fala da professor 1

Eu acho que a interdisciplinaridade hoje é uma questão de fundamental importância, principalmente no fundamental, que é aquele período que o aluno tá construindo ideias acerca dos mais diversos temas, assuntos e disciplinas. Também, eu acho, que fica muito mais interessante quando o aluno consegue casar dados perceber a presença de uma disciplina imbutida dentro da outra.

Na fala da professora 4, pode-se perceber que esta, atenta para a complexidade que envolve uma prática interdisciplinar, demonstrou-se mais reflexiva quanto a pergunta realizada

Olha! Nunca pensei num conceito mais estruturado de interdisciplinaridade, mas eu acho que é a tentativa de um trabalho, que agregue o maior número de disciplinas possíveis, né? Eu vejo como uma tentativa de trabalhar de uma forma conjunta, e que muitas vezes, essa forma conjunta, ela é muito pontual, assim ela passa a ser trabalhada de repente num tema ou alguma coisa assim. Ele é um trabalho bastante complicado!

Quanto a ser um trabalho bastante complicado, a mesma, esclarece sua visão sobre os múltiplos aspectos que abarcam esta metodologia, assim ela continua

Esse trabalho relacionando várias disciplinas e que no meu ponto de vista, teria que ter um planejamento, uma estrutura e também um fechamento, com notas que todos os professores eles tivessem sua nota conjunta, pra realmente ser um trabalho interdisciplinar, e não como a gente vê que acaba sendo nas escolas. Em algumas escolas, as vezes até se acaba conseguindo se fazer isso, mas que faz um trabalho na escola em um determinado tema e ai todos vão estar trabalhando juntos, mas ai tem um contraponto, tu vai tá trabalhando com um mesmo tema, mas tu não vai tá trabalhando junto, tá?

Na perspectiva da coordenadora da área de geografia, a interdisciplinaridade é muito importante, tendo relevância no ensino da geografia como possibilidade de significação tanto no ensino, onde o professor conseguiria trabalhar de forma mais abrangente quanto no aprendizado, proporcionando ao aluno criar elos em um aprendizado mais geral.

A interdisciplinaridade é muito importante, nem sempre é fácil né? Mas é importante, principalmente na área da Geografia, a união das disciplinas, conseguir fazer o trabalho interdisciplinar, ele vai proporcionar que o

professor consiga uma maior abrangência, como a Geografia é muito abrangente então a gente consegue fazer um elo melhor pra a compreensão do aluno o aprendizado de forma geral.

Esta etapa da investigação considera que os pontos levantados pelos diferentes docentes constituem a unidade de pensamento do grupo de professores. Frente as entrevistas, foi possível destacar que esta unidade de pensamento aponta três categorias, pertinentes aos achados desta pesquisa, que contribuem para o entendimento de suas concepções a respeito da interdisciplinaridade como proposta metodológica, são elas: **A interdisciplinaridade como um trabalho coletivo, como uma necessidade de tempo-planejamento e como avaliação pessoal e do conhecimento dos educandos**, levando em consideração que a distinção ocorrerá apenas para uma melhor compreensão, uma vez que estas se perpassam em muitas das falas de nossos professores e também da coordenadora da escola.

a) A interdisciplinaridade como um trabalho coletivo

Assim, podendo compreender que uma categoria de destaque é a coletividade, sendo esta presente em diversos contextos, esta coletividade se apresentou como necessária para a realização de um trabalho onde serão envolvidos todos os conhecimentos, mas também vista como a integração entre os professores destas diferentes áreas, além disso igualmente foi apontada como uma barreira pessoal ainda a ser vencida por parte de muitos professores.

Quanto a coletividade na perspectiva das áreas do conhecimento alguns apontamentos são interessantes de serem destacados, para que seja possível perceber que o entendimento da emergente necessidade de um trabalho que se envolva diversas áreas de conhecimento. Tendo a Geografia uma grande possibilidade de ser uma área dinamizadora deste trabalho, sendo possível vislumbrar isso na fala da coordenadora pedagógica de que “é importante, principalmente na área da Geografia, a união das disciplinas, conseguir fazer o trabalho interdisciplinar”. Vários professores definem a interdisciplinaridade como uma forma de interligar os conteúdos das disciplinas para chegar a uma maior unidade do saber.

Nessa premissa, na fala do professor 1, há uma possível percepção quanto a situação em que se encontra a ciência geográfica através da possibilidade de se trabalhar interdisciplinarmente, pois segundo ele

a gente na geografia deve se considerar muito feliz, que ela é uma disciplina que se permite muito a interdisciplinaridade, com quase praticamente com todas as disciplinas. Eu não consigo, assim, ver a geografia isolada, separada, a qualquer momento qualquer parte dentro da geografia que a gente esteja assim trabalhando, não consiga fazer esta interdisciplinaridade.

Na fala da professora 2 quando discorre sobre sua percepção enquanto professora do conhecimento geográfico, interpreta que vê “essa Geografia meio povo, assim comunicando com todas as outras áreas”, demonstrando que esta área é extremamente ampla em suas múltiplas abordagens quanto os aspectos físicos, sociais, econômicos, políticos, entre outros. Legitimando igualmente esse juízo, na entrevista com a professora 4, esta coloca seu entendimento de que “a geografia ela se presta imensamente para isso, a gente consegue ser uma ciência tão metida, que se mete em tudo que é coisa em sociologia, em filosofia, isso e aquilo... e os alunos percebem isso”

Contudo, um limite muito forte a ser considerado na fala destes professores está na perspectiva que há ainda um afastamento, entre os professores, muito prejudicial dentro da escola, impossibilitando a contemplação de um trabalho verdadeiramente integrado e muito menos interdisciplinar. A coordenadora coloca que a necessidade de “um contato com os professores como fundamental” para se colocar em prática uma proposta interdisciplinar, também é levantada esta questão no decorrer do discurso da professora 2, quando vê muito associada a “falta de trabalho coletivo devido falta de contato com os outros colegas das outras disciplinas”.

Interpretando para além das palavras, mas também toda a imposição corporal que a professora 2 elenca, pode perceber que este distanciamento é muito real dentro de sua vivência, em um trecho da entrevista ela “desabafa” que “tem momentos que eu nem reconheço os colegas”, sendo que em poucas oportunidades todos os professores da escola mantêm um contato mais proximal, consistindo os espaços de reunião uma oportunidade, muitas vezes, única para uma aproximação das diferentes disciplinas, “a gente passa a se conhecer mesmo é no primeiro momento em uma reunião geral, ou quando tu vais conversar a respeito de tal turma”. Quanto a estes espaços que permitem esse contato coletivo ela destaca que

neste momento tu termina conhecendo os colegas, e geralmente eu me apego mais as professoras da língua portuguesa, assim, por que daí eu gosto de trabalhar filmes, as vezes as aulas casam e acabam juntando os módulos e trabalhando juntos.

A professora 3 também aponta essa categoria da coletividade em sua concepção, como um fator muito importante que antecede a prática interdisciplinar, pois notoriamente, “fica cada um trabalhando no seu espaço, na sua maneira, não existe muito essa conversa esse dialogo tão necessário”. Nesta análise ela coloca, que no CMP

é cada um por um lado as áreas são muito divididas, aqui eu sinto isso, esse problema, as áreas são muito divididas fica todo mundo isolado, o pessoal da história não se mistura com o pessoal da geografia. O pessoal da ciências, ciências e geografia que os conteúdos são muito parecidos, né? a gente não tem esse diálogo essa discussão né? quem sabe vamos vê esse conteúdo? eu to vendo esse conteúdo aqui em geografia porque a gente não vê em ciências? Não existe isso ai, é tudo muito isolado.

A professora 4 ainda complementa já apontando uma de suas concepções que “nós ainda trabalhamos com caixinhas, nós ainda trabalhamos cada um na sua oca, mas eu acho que nós tínhamos mais que trabalhar como tribos, né?”

Esta problemática também é levantada por outro viés durante as entrevistas, pois para alguns professores, é a dificuldade própria da personalidade que alguns colegas possuem pois, tem “pessoas que não gostam, que gostam de trabalhar isolado”. Como foi colocado pela coordenadora, “então, quebrar esse gelo, pode-se dizer, que alguns professores tem é complicado, tem pessoas que não gostam de expor o seu trabalho, não gostam de tá trocando idéias”. Nesta ótica a professora 4 coloca que “muitas vezes tu tens pessoas que trabalham mas que não gostam muitas vezes do que fazem, fazem simplesmente por fazer”. Acredito que muito relacionado a isso está o desenvolvimento de uma sociedade reprodutora do individualismo, onde é cada um por si, sem uma visão mais total de parceria e ajuda mútua, sendo necessárias propostas que visem o resgate desta prática mais social.

A professora 4 também menciona como obstáculo pessoal, a dificuldade de se trabalhar coletivamente por “medo” da exposição frente ao domínio do conteúdo, ela se coloca que não possui este medo, mas que existem colegas que algumas vezes não realizam um trabalho conjunto por esse limite.

Tem as dificuldades que são pessoais mesmo, de pessoas que não gostam de trabalhar desta forma por medo de ser invadida no seu conteúdo, por medo de não saber e de não dar conta, eu já tive colegas que tinham esse medo de não dar conta, tá se tu não sabe... Eu não sou obrigada a saber tudo de geografia, mas eu sou obrigada a procurar, que bom, então a gente vai procurar, então às vezes as pessoas tem muito

medo de ser invadida na sua disciplina e de não saber alguma coisa e aquela coisa que a gurizada diz de pagar um mico pro colega né?

Mesmo com essa carência de uma ação mais coletiva entre os colegas, que levanta a professora 2, e também a professora 3, os professores procuram desenvolver atividades com outros colegas de forma mais informal como a professora 2 coloca,

Eu encontro a colega e to trabalhando tal filme, então quem sabe a gente não trabalha junto, então tu pode descer? **(se referindo aos módulos)** vamos descer?, tu pode passar essa aula? Vamos trabalhar junto? tu termina o filme pra mim? Tu fala sobre isso? Ok, sem problemas assim ...É, é! Mas é tudo meio informal assim, mas eu acho que eu enquanto professora de geografia que vejo esses apêndices, sabe?

A professora 3 durante o diálogo, esclareceu que também trabalha em outra escola e nesta tem a EJA como turma, relatando que na modalidade de EJA há uma aproximação maior das disciplinas também em relação ao tempo para se reunirem, outra categoria que será trabalhada nesta pesquisa, descrevendo assim que

eu trabalho em duas escolas diferentes em duas séries, lá eu trabalho no noturno com o EJA, que é educação de jovens e adultos, é uma escola menor com menos turmas, eu tenho mais tempo também, então a gente as vezes faz alguns trabalhos interdisciplinares com outros professores, a gente tem tempo pra se reunir, tem a quarta-feira que é só reunião, então dentro da quarta-feira a gente faz alguns trabalhos, que é bem interessante

A professora 4 agrega a organização escolar atual, como limite para um trabalho coletivo, “a gente tem uma estrutura da escola que acaba muitas vezes te engessando pra que tu não consigas fazer este trabalho”, esta estrutura está, em seu entendimento, muito associada as questões referentes ao número de docentes de todas as áreas do conhecimento, sendo, ao seu ver, difícil conduzir um trabalho mais coletivo quando a escola esbarra no número muito alto de seus docentes e, e discursando a respeito do contexto do CMP, coloca que

são mais de trezentos professores, e tu não consegue pegar e te sentar com o pessoal da área da geografia, da história, de português tudo mundo e dizer: Bom, vamos sentar com nossas listagens de conteúdos e como podemos fazer de uma forma melhor?

A professora 4, citou o valor propostas de planejamentos mais coletivos, justificando que a EJA favorece essa proposta de trabalho, mas “que não é um planejamento estruturado, com tempo para planejar, muitos dos “planos” ocorrem no intervalo do café, entre um mastigar e outro”.

Assim mesmo sem um planejamento conjunto, no CMP, essa professora se arrisca a reunir os assuntos comuns entre geografia e outra área, entre os intervalos,

mas sente a necessidade de uma pontualidade para este ato de planejamento, quando traz que “isto já aconteceu, mas tudo assim esporádico, informal, não participei de nenhum projeto que visasse esta interdisciplinaridade com os demais colegas a gente pode de repente voltar mais pra este tipo de coisa, da organização, mais oficial mesmo”, sendo manifesta a importância de reuniões para se dialogar entre os professores das diferentes áreas de ensino.

A professora 4, aclara, em suas colocações os múltiplos aspectos para uma tentativa de se trabalhar de forma conjunta e, quiçá, interdisciplinar, necessita de se estar “trabalhando junto, junto com o professor dentro da sala de aula”. Assim não apenas no aspecto teórico, mas também, enquanto proposta de prática pedagógica, ainda colocando que “no momento que tu consegue, tá dentro da sala de aula junto, faz toda a diferença!”.

Na continuidade, a professora 4, ainda destaca que um trabalho em equipe é imprescindível para um bom desenvolvimento de propostas interdisciplinares, assim estreitando os relacionamentos entre as afinidades pessoais e científicas, favorecem uma visão de educação centrada nos significados de totalidade do educando, pois

é uma coisa muito complicada, no sentido de que tu tem que ter uma equipe que trabalhe junto, né? Não dá pra tu fazer um trabalho inter, multi, trans, né? Se tu não tiver pessoas que pensem de uma forma semelhante ou que tenham o foco da educação de uma forma semelhante, que pense educação de uma forma mais ampla de uma forma mais... Além da escola assim, então tu precisa de pessoas engajadas nisso.

Assim, cabe assinalar que estes professores também trazem algumas possibilidades em suas entrevistas, apontando como necessárias as proposições para superar esse distanciamento e proporcionar mais momentos coletivos, no entendimento da professora 4, assim ela diz que

as escolas tinham que ter espaços pra se trabalhar mais essas questões assim de relacionamento dentro da escola, pras pessoas se sentirem melhor, não só na hora do recreio na hora do cafezinho, mas que as pessoas também tivessem isso, porque se a gente tem um lugar, um ambiente aprazível, tu trabalhas com prazer dentro do local de trabalho, tu acaba tua criatividade ela fica aguçada, ela fica desperta, então eu acho que isso é muito interessante.

A necessidade deste trabalho “mais coletivo” está presente na composição do PP da escola, contudo, não se mostra como atuante na realidade do dia a dia de práxis dos professores entrevistados. No meu entendimento, estaria mais uma vez intrínseco a idéia de tempo, uma vez que deverá haver momentos destinados a isso

quando no planejamento e organização estrutural das ações pedagógicas, que permeiam a escola.

Este projeto pedagógico (PP), já em seu texto introdutório, coloca que há em sua proposta enquanto escola de um trabalho em conjunto com toda comunidade. Assim no desenrolar de seu texto traz a necessária “integração e da participação de professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares”, para a construção do documento que direcionará as ações da escola. Contudo, mesmo prevendo em seu PP, a superação da fragmentação do conhecimento, haja vista que

o ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos alunos e das alunas) dificilmente pode dar conta das necessidades contemporâneas dos nossos jovens e que a opção por um ensino compartilhado ou formativo parece fazer mais sentido (PP- Colégio Municipal Pelotense. 2006).

Está previsto no PP (2006), da escola que uma das filosofias do educandário é um planejamento “mais coletivo”, este aborda que é um dos objetivos do CMP, a intencionalidade da superação do ensino transmissivo e a necessidade da ampliação dos espaços pedagógicos para a organização de projetos docentes coletivos. desta maneira, este projeto prevê que a partir do ano de 2000

dando seqüência ao processo de construção de um projeto pedagógico que passasse por uma prática assumida (não apenas por um discurso), em todos os níveis de ensino – das Séries Iniciais ao Ensino Médio – foi elaborado um planejamento coletivo cujo eixo deu-se pelo estabelecimento de princípios a serem respeitados por todos os professores. Desta forma os rumos dos trabalhos em todas as séries e disciplinas passaram a ser de responsabilidade coletiva e não mais de acordo com os interesses e/ou visões individuais dos professores (PP- Colégio Municipal Pelotense. 2006).

Percebe-se que os professores ainda almejam uma maior contemplação desta proposta, uma vez que está previsto em seu Projeto Pedagógico, buscar “em todos os professores a flexibilidade, a capacidade de somar”, tentando ainda proporcionar “a partir da definição da filosofia da escola poderá ser elaborada uma melhor estratégia coletiva para a formação desses alunos. A unidade de ações é uma importante referência formativa para esses jovens”:

A definição deste horizonte como ponto de miragem para todos aqueles que da escola fazem parte reafirma o desejo por um projeto pedagógico que busque a resignificação da vida social contemporânea (fragmentada, repetitiva, monolítica) e das práticas educativas cotidianas da escola (alargamento dos espaços educativos para além das paredes da sala de aula), conferindo maior responsabilidade aos diferentes atores sociais que atuam na escola (professores, funcionários, alunos, direção) (PP- Colégio Municipal Pelotense. 2006).

Frente a estas colocações dos professores envolvidos com na pesquisa, há a necessidade de uma superação desses limitantes procurando problematizar estas situações, Góes (2008, p. 84), irá destacar que Freire considera a educação como um ato político, “portanto um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos”, e, além disso, “envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças”.

Neste sentido, Góes (2008, p.85) irá apontar que

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da “educação como prática da liberdade”.

Remetendo a perspectiva de Freire (2007), a respeito da esperança “de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.”

A concepção de que a interdisciplinaridade pressupõe a cooperação e a interação entre os docentes, aparece no depoimento desta professora reforçando que, “um trabalho realmente coletivo, que os professores estejam dentro da sala de aula com os alunos, um grupo de professores com um número maior de professores possíveis trabalhando todo mundo junto e misturado”, deverá ser realmente um trabalho interdisciplinar.

Assim, rompendo com a estrutura que separa os conhecimentos, e conseqüentemente as pessoas, individualizando o conhecimento e as relações sociais, “o passo a ser dado, na perspectiva freireana, pressupõe riscos, porque o novo não está pronto e acabado, precisa ser construído desde o projeto à execução”. (GÓES, 2008 p. 85)

Desta forma, o quadro abaixo pretende apontar, de forma simplificada, como a categoria coletividade, pela ótica de um trabalho interdisciplinar, esteve presente na concepção dos professores entrevistados ora como fator limitador, ora como possibilidade para um desenvolvimento de planejamentos.

	Limites	Possibilidades
COLETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de contato com os colegas de outras disciplinas; - Realizar reuniões separadas por área de conhecimento; - Distanciamento pessoal por parte de alguns colegas; - Medo da exposição na frente de outros colegas da escola; - Número de professores da escola; - Falta de espaços/ tempos para o diálogo e planejamento interdisciplinar; - Não efetivação da proposta educativa prevista no PP da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar diferentes áreas do conhecimento; - Educação centrada no significado de totalidade do educando - Haver mais reuniões por série; - Maior integração entre os professores de diferentes áreas do conhecimento; - Trabalho em conjunto com os colegas da escola; - Espaços/tempos para se discutir propostas interdisciplinares; - Previsão de trabalho coletivo no PP da escola.

b) O tempo e a interdisciplinaridade

No entendimento dos professores de geografia a respeito da interdisciplinaridade, além da presença da coletividade, outra categoria que se destaca seria o tempo como elemento que proporciona um estreitamento desta perspectiva de trabalho coletivo. Contudo também aparece como possibilidade de espaço para a efetivação de planejamentos e diálogos.

Na locução da coordenadora pedagógica, o tempo aparece como um problema inter-relacionado a questão coletiva, uma vez que “pra fazer um trabalho interdisciplinar tem que ter tempo para te reunir com teus colegas, organizar o trabalho isso é que falta, falta bastante esta questão do tempo, pra conseguir se reunir”.

Uma vez que as reuniões que ocorrem na escola muitas vezes são por área de conhecimento e são realizadas ao final do turno, devendo ocorrer semanalmente no entanto, segundo a coordenadora, “é uma reunião pequena das 17:30 até 18:40, então é um tempo bem reduzido, algumas semanas são reuniões de área, outras são reuniões gerais onde todo trabalho da escola é organizado nessas reuniões”.

O professor 1, se referindo as reuniões pedagógicas atuais que vem ocorrendo nos últimos anos, descreve que “esses encontros diminuiram bastante em função do próprio tempo e assim diminuiu consideravelmente (estes espaços) este ano”. Quando a professora 3, destaca que também sente falta destes momentos de troca coletiva acaba relacionando a estes espaços/tempo, realizando uma junção a este respeito, no momento que expõe que “não temos um tempo de integração de reunião de contato com outras áreas e eu sinto muita falta disso. Ter esse momento

assim, desse momento de integração de história e geografia, a gente sabe que seria necessário, né?”

O professor 1, enfatiza que um dos obstáculos seria um tempo para a dedicação mais “exclusiva” ao trabalho docente interdisciplinar, sendo necessário muitas vezes o professor tenha que trabalhar em duas ou mais escolas, em sua fala coloca que

Se a gente não consegue a trabalhar mais é por falta de tempo, ai eu até colocaria como obstáculo, a falta de tempo porque, nós sabemos que hoje ser professor exige..., nós não pudemos nos dar o luxo de dar uma dedicação exclusiva a uma escola, por exemplo, a situação que não permite. Então a gente tem que se desdobrar muitas vezes, né? Isso eu veria como obstáculo sim a falta de tempo.

Quando há práticas que procuram aproximar diferentes áreas do conhecimento, muitos dos professores colocam que o tempo para o planejamento das atividades acaba sendo “muito corrido”, como trouxe o professor 1. Desta forma, em linhas gerais, os demais professores também trazem que o “maior problema é a questão tempo”.

Esses tempos, além das reuniões, muitas vezes são na hora do intervalo, “troca de períodos”, na hora do café são os espaço utilizado como momento de planejamento espontâneo, “as vezes é na troca do período que a gente se fala, é nas reuniões, é na hora do próprio intervalo, né?”, segundo o professor 1. Enquanto esse professor relatava, a professora 2, parecia refletir profundamente sobre este aspecto, e em seguida complementou que:

Eu concordo com o colega o tempo assim, é o nosso fator mais frustrante da nossa área, porque tu não tem como trabalhar em uma única escola em uma única carga horária, assim tu acopla 60 horas semanais, então tu tem que tá sempre em busca das coisas, mais o tempo que tu precisa pra buscar também o conhecimento, pra poder passar pra este aluno, então eu concordo com o colega, acho que o tempo é o elemento que mais nos desagrada nesta interdisciplinaridade.

Esse desagrado, que está presente em sua fala, foi percebido também na concordância corporal do professor 1, acenando com a cabeça, as palavras da colega que provavelmente era sua realidade também. Quanto a disponibilidade de tempo dentro da carga horária de lotação na escola, a professora 3 traz a sua realidade como docente no CMP, uma vez que a “gente tem a nossa carga horária muito cheia, então a gente não tem esse tempo assim, talvez os outros professores também sintam essa falta, mas essa questão do tempo é cada um por um lado as áreas são muito divididas.”

Neste momento, pude perceber que não basta apenas existir práticas diferenciadas e propostas de coletividade, mas também um respaldo para que estas metodologias sejam planejadas.

No entanto, a professora 4, vivencia uma realidade um pouco distinta no CMP, como é professora da EJA, relata que há uma disponibilidade maior de tempo para reuniões podendo nestas, planejarem ações mais conjuntas e também interdisciplinares, em sua concepção, este fator é muito importante para a qualidade das práticas docentes, observando que

temos uma noite de reuniões, então nós temos um tempo pra preparar atividades, preparar alguma coisa mais em termos de interdisciplinaridade, em termos de um trabalho mais coletivo, de uma forma mais tranqüila, porque tu tens tempo pra isso.

Apesar de possuir um tempo para o planejamento, esta professora também compreende que muitas vezes, há uma dificuldade de trabalho coletivo porque “tu não tem tempo pra fazer isso dentro da escola. O ideal era que as escolas tivessem horários pra reuniões”, e ainda aponta que seria necessária uma ampliação de reuniões por séries e até mesmo por turmas uma vez que ainda são tratados assuntos muito amplos que não permitem um diálogo a respeito das particularidades de cada turma ou série e assim, “a gente não consegue efetivar um trabalho, pra aquela série, pra aquela turma”, conclui a professora 4.

A respeito dessas reuniões para projetar ações interdisciplinares, três, dos quatro, professores colocam que não realizam com freqüência reuniões com colegas para discutir esse proposta metodológica, alguns citaram caso que ocorreram no passado, mas nenhum efetivamente realiza atividades neste momento no CMP.

Na fala de alguns dos professores há ausência de elementos concretos de realização destas práticas assim como de estudos e reflexões anteriores a este respeito. A professora 1, relata que não havia pensado nesta perspectiva e que, “a gente pode de repente voltar mais pra este tipo de coisa, da organização, mais oficial mesmo”.

Mais uma vez, entrelaçadas estão as categorias de coletivo e tempo, quando na fala da professora 4 quando destaca a necessidade de uma reestruturação da escola também para esse assunto, sendo que em seu ponto de vista “a estrutura da escola não se para pra pensar e discutir isso, e para tentar agregar essas coisas, para trabalhar de forma coletiva.”

Contudo, também na fala da coordenadora pedagógica pode se perceber que há fronteiras a serem vencidas na proposição de momentos de formação continuada para uma discussão mais pontual sobre as propostas de interdisciplinaridade pois

houve uma época no Pelotense, alguns anos atrás, quando eu ainda não era coordenadora, só dava aula, que existiam reuniões direcionadas para o trabalho interdisciplinar, então as reuniões eram feitas por séries, então todos os professores das séries afins, se reuniam com uma coordenação em cada reunião, com objetivo de organizarem trabalhos interdisciplinares, muitos deram certo outros não, e isso foi se perdendo um pouco, na escola. Hoje a realidade do Pelotense é outra, fazemos reuniões de área, não temos reuniões de áreas em conjunto. Então a gente não tem este trabalho, tem algumas reuniões de série, mas dificilmente os professores tão propondo atividades, na questão interdisciplinar.

Na fala da professora 4, as questões de limites de tempo e espaços acabam indo também nesta perspectiva apontando que o tamanho físico e assim conseqüentemente o nº de professores acabam dificultando esse processo, em sua visão nas escolas menores torna-se mais fácil reunir o grupo e discutir sobre estratégias metodológicas já

as escolas grandes tem essa grande dificuldade de tu conseguir trabalhar melhor essa estrutura, nas escolas pequenas tu consegue fazer isso de uma forma mais tranquila de uma forma mais prática assim, mas na escola grande tu tens toda uma estrutura pra tentar movimentar e organizar e aqui mesmo que são mais de trezentos professores, e tu não consegue pegar e te sentar com o pessoal da área da geografia, da história, de português tudo mundo e dizer: Bom, vamos sentar com nossas listagens de conteúdos e como podemos fazer de uma forma melhor, e é tão louco o nosso anos letivo que acaba sendo atropelado, hoje a gente é atropelado pelo tempo.

A categoria tempo também é referida, de acordo com a professora 4, parece relativamente longo, quando iniciamos o período letivo e “é tão louco o nosso anos letivo que acaba sendo atropelado, hoje a gente é atropelado pelo tempo”, tentando esclarecer que, muitas vezes, há prazos que tem de ser cumpridos e metas a serem alcançadas. Assim, um tempo no âmbito do planejamento e “outro” no âmbito da prática docente, e esse trabalho acaba sendo realizado ao longo do ano vai tendo que dar contas de diversos “fatores externos”, continuando a professora 4 conclui a respeito disso que “ tu cria planos e uma série de coisas que tu queria fazer e ai tu acaba sendo atropelado pelo tempo”.

Uma vez que, esta categoria não está presente no PP da escola, não apontando diretrizes para a realização de formação continuada dentro da escola, nem objetivando momentos em que sejam discutidas propostas de metodologias de ensino. Assim, analiso que esta questão pode ser um dos limites a serem superados

enquanto escola, Freire (2007, p. 139), já colocava que, em seu entendimento, “o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.”

No quadro abaixo, procuro destacar alguns limites encontrados na perspectiva dos professores de Geografia, em relação a categoria tempo. Além de apontar algumas possibilidades de superação dessas limitações a serem consideradas na perspectiva de uma efetiva proposição de trabalho interdisciplinar.

	Limites	Possibilidades
TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempo para reuniões com os demais colegas; - Carga horária semanal superlotada; - Reuniões com tempo reduzido; - Estrutura da escola; - Não é previsto no PP da escola tempo para formação continuada dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> - Reunião com os colegas; - Organizar planejamentos/trabalhos coletivos; - Dedicção mais exclusiva à escola; - Qualidade na ação docente mais planejada entre os diversos professores; - Formação continuada através de diálogos entre os colegas

c) O lugar da avaliação na prática docente interdisciplinar

Também levando em consideração os achados desta pesquisa, a interdisciplinaridade, enquanto proposta metodológica, está presente na concepção dos professores do Colégio Municipal Pelotense, quando percebem que esta prática necessita de uma estrutura também planejada enquanto perspectiva de sua avaliação, tanto para os docentes quanto para os discentes envolvidos. Assim, a avaliação acabou se destacando como mais uma categoria a ser compreendida nesta análise.

Deste modo, na fala da coordenadora quando fez referencia ao trabalho do professor de Geografia, em poder conseguir fazer a união das disciplinas e assim desenvolver um “trabalho interdisciplinar, proporcionando a este uma maior abrangência”. Ela ainda continua, que na perspectiva de avaliação da compreensão dos alunos “a Geografia é muito abrangente então a gente consegue fazer um elo melhor pra a compreensão do aluno o aprendizado de forma geral”.

A coordenadora ainda coloca o Ensino de Geografia como uma ciência que “mais aborda assuntos que envolvem outras disciplinas”, e desta forma o trabalho

interdisciplinar se constitui fundamental também para “avaliação, pra construção do conhecimento, porque este conjunto faz com que o trabalho se torne bem mais grandioso”. Dando continuidade deste pensamento o professor 1, também relata que em decorrência de uma prática interdisciplinar “vale a pena, porque nos trabalhos a gente sente que são assim bastante ricos, bastante positivos os resultados.”

Quanto a avaliação da interdisciplinaridade na construção do conhecimento em geografia e para a significação dos conteúdos a serem desenvolvidos com os alunos, a professora 3, elucida que a interdisciplinaridade proporciona

a visão de um todo e não o conhecimento como atualmente a gente vê nas escolas ele é todo compartimentado, todo dividido eu suponho, eu acho que é por isso que é o grande problema da educação atualmente... A gente vê as coisas tudo engavetado e isso não traz interesse pro aluno, parece que tá tudo dividido tudo separado.

A professora 3, coloca um ponto fundamental que é a perspectiva do fazer docente nesta proposta, ela relata também a sua interpretação quanto a ação do professor que está desenvolvendo a aula

a gente vê tudo engavetado tudo separado, acho que a gente tem que passar por uma avaliação da nossa prática, entende-se, pra ir mais no nosso aluno. A gente na verdade tá dando aula muito pouco diferente do que eu recebi há 30 anos atrás entende-se, não mudando muito (professora 3)

Na compreensão da professora 4 também há um forte atrelamento quanto a estruturação prática, por parte do professor, para que possa ser encarada uma proposta interdisciplinar que contemple uma construção do conhecimento

Nós ainda trabalhamos com caixinhas, nós ainda trabalhamos cada um na sua oca, mas eu acho que nós tínhamos mais que trabalhar como tribos, né? Nós tínhamos mais que trabalhar de uma forma coletiva, para tirar um pouco essa coisa dos nossos alunos de que aqui é só geografia!

Assim, ela vai propondo suas idéias e convidando os colegas para a realização do trabalho. Ela destaca que

é um caminho, eu acho que depois que tu faz algum trabalho neste sentido e tu vê os resultados tu acaba querendo mais e tu vê que os alunos gostam disso, que eles conseguem tirar algumas paradedinhas das caixinhas e deixar tudo mais misturado tudo junto e isso dá um resultado muito bom. Então quando tu já tá neste caminho, tu tá sempre tentando fazer, chamar um chamar outro, vamos tentar fazer isso aqui, vamos tentar, mas também tem sempre essa coisa, que é dessas possibilidades ou da escola ou dos colegas, mas eu acho que quem já provou desse trabalho coletivo viu que teve um retorno muito legal, tu acabas querendo mais, tu acaba querendo ver teus alunos felizes e trabalhando bem.

Mais uma vez, é notável que as categorias destacadas nesta pesquisa são inter-relacionadas e deste modo não há como falar de avaliação sem falar também de trabalho coletivo, deste modo a respeito do definição deste trabalho em busca de significados aos alunos, a professora 4 finaliza apontando sua interpretação quanto suas experiências desenvolvidas com os alunos, pois esses

sabem que trabalham muito bem quando se trabalha no coletivo, mas o ideal, que eu considero ideal, e eu já vivenciei isso como eu te disse, é, seria um trabalho com vários professores dentro da sala de aula, eu ainda quero vê isso né? Antes de eu me aposentar quem sabe, eu consiga ver um trabalho realmente coletivo, que os professores estejam dentro da sala de aula com os alunos, um grupo de professores com um número maior de professores possíveis trabalhando todo mundo junto e misturado que eu acho que ia ser um barato, sabe? Ia ser muito bom, e pros alunos iria ser fantástico, esse sonho não é só meu, tem outras pessoas que tem esse mesmo sonho, eu e esse meu colega mesmo a gente disse que a gente vai fazer acontecer. Mas é um trabalho que vai tentando se conquistar aos poucos com os colegas.

Esta categoria, avaliação, na fala dos professores, encontra-se presente também no sentido do desenvolvimento da prática docente, com a perspectiva da auto-avaliação, enquanto concepção de ensino. Para Saul (2008), Freire dará significativo destaque a avaliação, sendo esta questão amplamente discutida e aprofundada ao longo de suas obras, essa autora ainda coloca que “para Freire avaliar a prática é analisar o que se faz”.

Para Limberger (2006), não existe mais uma maneira de se tratar o homem sem considerar um espaço geográfico, nem mesmo se referir a um ambiente físico sem relacioná-lo a uma intervenção social, por menor que seja: “as diferentes escalas e esferas necessitam ser integradas” (2006, p.11). Argumentando desta maneira sobre essas escalas e esferas interligadas, a autora aponta que:

A partir das leituras e da interconexão delas percebeu-se a necessidade premente de uma complexificação do pensamento nas mais diversas áreas da ciência na atualidade. Isto porque, por contribuição do cartesianismo, conhece-se o funcionamento das várias “partes” que compõem o mundo ou o universo. No entanto, suas interconexões, relações, organizações, ainda estão obscurecidas, o que faz com que o conhecimento seja superficial, em contraposição à realidade, que é composta por elementos complexos: tudo está, de certa maneira, inter-relacionado, interligado. A vida é uma teia que foi sendo tecida por ela própria durante milhares e milhares de anos (LIMBERGER, 2006, p.11).

Em reflexões onde a Geografia é vista como uma ciência complexa, por tratar da conjugação de vários elementos para poder compreender a organização do espaço, a percepção de interligações, tem uma vantagem, tanto em seu desenvolvimento teórico quanto metodológico, pois a partir delas busca-se explicar

os processos naturais e humanos que dinamizam as relações intrincadas do universo. Assim, de acordo com Souza (2008, p. 121), “as reflexões que trazem a Geografia para o campo do pensamento complexo em muito contribuem para ampliar o olhar e superar as interpretações fechadas da produção científica contemporânea”.

Estas falas proporcionam um entendimento de que estes professores, se percebem quanto a carência de um trabalho coletivo que busque elos para desenvolver suas aulas de forma coletiva e com maior significado de mundo e contextualizado com as demais áreas. Mas, positivamente, se percebem como agentes dessa prática, fazendo uma auto-avaliação frente a carência desta prática, pois de acordo com os autores trazidos nesta pesquisa o movimento para a realização de um trabalho interdisciplinar, necessita de um envolvimento interior com esta proposta, ultrapassando e instigando barreiras que são reproduzidas de forma alienada nas esferas estruturais, culturais, além de política e ideológica, de um entendimento de ensino segmentado e descontextualizado.

Pensando no ensino de Geografia pela ótica da construção do conhecimento, pode assim, ser entendido como um possível eixo articulador de uma prática pedagógica que vise a interconectividade, na medida em que, por sua natureza, se mostra adequado para propiciar um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, devido a sua pluralidade de abordagens. Logo, concordando com essa proposta de ensino, a interdisciplinaridade poderá ser um caminho para a construção deste eixo.

Essa construção deve ser elaborada a partir dos elementos que a constituem, ou seja, os conceitos específicos e suas inter-relações. Por ser o espaço geográfico dinâmico, as estratégias didáticas definidas para esse entendimento, devem propiciar ao aluno o estabelecimento de comparações, de relações e de compreensão dos fenômenos em diferentes aspectos, buscando contribuição em outras disciplinas (como a Física, a Química, a Geologia, a Cartografia, etc.). De acordo com Pinheiro (2006, p. 86),

pode-se dizer que a Geografia, enquanto disciplina escolar, é disciplinar, no entanto, devido às características de seu objeto e aos seus conceitos estruturadores, pode se colocar como núcleo articulador de aproximações interdisciplinares com projetos pontuais.

Uma vez que não havia, no momento, nenhuma prática considerada interdisciplinar sendo realizada na escola, no período da pesquisa, não foi possível

contemplar um dos objetivos propostos por mim, que seria o registro e o relatório de como esta estava sendo realizada. Assim, esta ausência de práticas interdisciplinares vem corroborar com minhas análises a respeito deste tema e desta forma como ainda trata-se de uma metodologia pouco desenvolvida em nossa práxis educativa, carecem mais pesquisas e debates a respeito da importância de se trabalhar os conhecimentos, principalmente os geográficos de forma mais abrangente abarcando outras áreas da ciência e facilitando a compreensão dos educandos.

Contudo, para além de somente ficarmos no campo das discussões, entendo que será necessário também colocarmos em prática estas propostas, uma vez que os próprios professores acreditam, de acordo com seus relatos, que esta é uma metodologia importante e necessária para um melhor desenvolvimento das atividades e dos conteúdos geográficos.

Desta forma objetivando um desenvolvimento de um pensamento crítico, proporcionado pela reflexão de diferentes disciplinas curriculares, a interdisciplinaridade torna-se um ponto de partida para uma mudança necessária de paradigmas quanto a desvelar novas possibilidades no ensino de Geografia.

Compreendendo que o ensino/aprendizagem de Geografia aqui mencionado, como bem descreve Oliveira:

deveria ser planejado no todo, compreendendo os diferentes níveis de ensino, atendendo as diferenças, aos interesses e às necessidades das diversas clientelas, considerando o desenvolvimento intelectual e visando a formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante (OLIVEIRA, 2009, p.218).

A partir deste ponto de vista, não podemos deixar de apontar, uma necessária postura do educador quanto à proposta que idealiza, tendo como alento uma perspectiva de transformação da qualidade educacional, segundo Fazenda (1993), para se pensar em projetos interdisciplinares, não se pode esquecer que, é necessário compreender e respeitar o modo de ser peculiar de cada um, além disso:

a passagem de uma didática tradicional para uma didática transformadora, interdisciplinar, supõe uma revisão dos aspectos cotidianamente desenvolvidos pelo professor; é na forma como esses aspectos são revistos que se inicia o processo de ingresso numa didática interdisciplinar (FAZENDA, 1993, p. 68).

Desse modo, Freire (2007, p. 61), quando discorre que ensinar exige bom senso, destaca que “a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática”, esta auto-avaliação

deve ser constante e contínua, uma vez que torna-se necessária a compreensão da ação sobre a própria prática. Este autor continua elucidando que “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando.”

Freire (2007, p. 64) irá colocar que

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Como uma forma de assinalar, pela perspectiva de um trabalho interdisciplinar, a interpretação da categoria avaliação na concepção dos professores entrevistados, o quadro abaixo destaca, sinteticamente, alguns dos limites encontrados e algumas das possibilidades a serem alcançadas.

	Limites	Possibilidades
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade da reflexão docente sobre a própria prática; - Percepção dos alunos a respeito da interligação das áreas de aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reuniões permanentes de avaliação dos processos de ensino- aprendizagem, buscando a auto-avaliação dos professores; - Desenvolver a compreensão dos alunos a respeito do processo de ensino sobre os diferentes conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos, com urgência, reaprender a nos construirmos por inteiro. E para isso é preciso que desenvolvamos ações concretas que sejam realizadas coletivamente e um conjunto de atividades que sejam colocadas a disposição das novas gerações para que elas percebam que o caminho não é único. (GÓES, 2008 p. 86)

É notório que a realidade educacional brasileira é preocupante e, muitas vezes, as condições de trabalho oferecidas ao professor não contribuem para o desenvolvimento de uma prática satisfatória. Apesar das precárias condições oferecidas ao exercício do magistério em nosso país, e não diferentemente em nosso município, entendo que é imprescindível repensar um novo projeto para o ensino de geografia, que rompa com práticas de ensino trabalhadas com conteúdos fragmentados, que dificultam a compreensão da realidade em sua complexidade. Isso requer espaços coletivos que promovam o exercício constante de reflexão e construção/pesquisa, para que se possa repensar a prática desenvolvida no cotidiano da sala de aula.

Certamente, há muito para refletir acerca dessa temática e sobre os possíveis caminhos para se pensar num ensino de geografia que dê conta de tantos desafios. Diante dos limites e possibilidades, acredito que somos capazes de construir uma educação problematizadora e libertadora. A concretização desse ideal requer o compromisso político do educador, que se concretiza através do seu trabalho, ancorado na formação/atualização permanente e na reflexão sobre a prática pedagógica.

Acredito que minha pesquisa possa ir ao encontro de novas perspectivas emergentes, para um despertar de possibilidades, frente a percepção que carregam professores e professoras, do ensino público de Pelotas, em seu contexto atual. Analisando os fatos encontrados, consegui melhor perceber e apontar quais os limites e possibilidades que cercam estes educadores, em suas práticas de ensino, no que tange a interdisciplinaridade.

Assim, este trabalho, tem como característica uma investigação quanto a percepção de professores/as de Geografia em relação ao ensino de forma interdisciplinar, procurando compreender suas concepções a respeito desta prática.

Além disso, também possui um caráter de refletir sobre possibilidades emergentes quanto a reestruturação do ensino tal como encontramos atualmente.

Desejo dar destaque às obras de Paulo Freire e suas reflexões acerca da interdisciplinaridade como possível prática integradora do conhecimento fragmentário. Convidando, também, a uma re-ligação entre os conhecimentos, ainda compartimentados, entre várias áreas do saber. Penso que, esta interdisciplinaridade, tão sonhada, deve ser buscada desfazendo os preconceitos que existem em realizar trocas entre os saberes adquiridos por uma disciplina para com as outras, isto contribuiria extraordinariamente para a exploração dos “elos perdidos” que interligam as disciplinas, gerando, assim, um conhecimento, no meu entendimento, mais real e total.

Pretendendo pensar a interdisciplinaridade enquanto processo de integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento, e possivelmente tendo no ensino de Geografia um eixo articulador, para alcançar assim, uma visão totalizadora do que está sendo aprendido/ensinado, uma vez que a disciplinarização está cada vez mostrando suas limitações frente as novas propostas de ensino, assim como as formas de aprendizagem também estão em constante mudança e que a transdisciplinaridade ainda encontra-se longe de uma prática efetiva. Uma tarefa que demanda um grande esforço no rompimento de uma série de obstáculos ligados a uma forte relação de poder existente na disciplinaridade da organização curricular tradicional, como já vimos anteriormente.

Acreditando nisso, a proposta metodológica passaria a dar ênfase ao conhecimento do aluno e a considerá-lo como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o acompanhamento das transformações e das aprendizagens de forma mais significativa, e não mais de forma fragmentada.

Desta maneira, através da análise das entrevistas, pude compreender como os professores envolvidos na pesquisa interpretam a interdisciplinaridade como proposta metodológica, possibilitando a estruturação de categorias de análise.

Assim, os limites encontrados nas falas de todos os entrevistados são basicamente a, falta de tempo de carga horária disponível, para a realização de planejamento coletivo, através de espaços/reuniões para realizarem um trabalho em conjunto, onde os conteúdos a serem trabalhados pudessem ser pensados e analisados frente as realidades de cada turma e de cada área do conhecimento. Além disso, também está presente na fala desses professores a preocupação de

como se dará as relações entre os professores, pois muitos não estão acostumados a socializar e planejar de forma colaborativa.

Outro aspecto encontrado foi a questão da avaliação, sendo percebida como necessária uma auto avaliação constante por parte dos professores/as sobre sua prática, uma vez que requer essa reflexão contínua da práxis educativa.

Também foi percebido na fala dos entrevistados que entendendo o trabalho interdisciplinar como proposta metodológica a avaliação deverá ser compreendida de maneira interdisciplinar, ou seja, como uma visão da compreensão da totalidade das aprendizagens dos alunos.

Além disso, pude perceber que há entre alguns relatos, a carência de espaços de formação, para que os professores pudessem repensar e estudar possibilidades de desenvolver um trabalho mais conectivo entre os diferentes saberes, sendo a proposta metodológica da interdisciplinaridade um caminho a ser percorrido nesta formação, possibilitando, a abertura para um diálogo entre as diversas disciplinas curriculares, e quiçá superar a fragmentação destas, ultrapassando os limites da interdisciplinaridade.

Pensando no ensino de Geografia pela ótica da construção do conhecimento, pode assim ser ele, um dos eixos articuladores de uma prática pedagógica interdisciplinar, na medida em que, por sua natureza, se mostra adequado para propiciar o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, devido a sua pluralidade de abordagens. Assim, objetivando o desenvolvimento de um pensamento crítico, proporcionado pela reflexão de diferentes disciplinas curriculares, a interdisciplinaridade torna-se um ponto de partida para uma mudança necessária de paradigmas quanto a desvelar novas possibilidades no ensino dos conhecimentos geográficos.

Uma discussão de como a interdisciplinaridade pode ser iniciada em uma escola pode fazer com que novos olhares se voltem para essa questão e ampliem as possibilidades nesse campo de conhecimento em especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIUB, Mônica. **A Interdisciplinaridade: Da origem a atualidade.** Revista Eletrônica: O mundo da Saúde. São Paulo: 2006. Jan/Mar. p. 107-116. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=430110&indexSearch=ID>>. Acesso em: 27 nov. 09.

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da História da Educação em Pelotas.** Pelotas: Seiva Publicações/Ed. Universitária-UFPEL, 1999. 257p.

ANDRADE, Rogério B. **Educação como instrumento de poder.** Disponível em:<<http://www.uftm.edu.br/posgraduacao/des/publicacoes/AVIposgraduacao090731155557.pdf>, 2009>. Acesso em: 12 out. 2009.

ANDREOLA, Balduino. – Interdisciplinaridade. In. STRECK, Danilo (Org) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 445p.

ANDREOLA, Balduino. Interdisciplinaridade na obra de Paulo Freire: Uma Pedagogia da Simbiogênese e da Solidariedade. In. STRECK, Danilo. (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARZ, Carlos Alberto. **Projeto Político em Ação: Discutindo a emancipação de base freiriana – a voz de educandos do Colégio Municipal Pelotense.** Dissertação de Mestrado. UFPEL. 2010. 121p.

BOGDAN, Robert. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal, Porto, 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar - Ética do humano compaixão pela Terra.** 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998 p. 10-53.

BRAUN, Ani Maria. **Rompendo os muros da sala de aula.** 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp035124.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 09.

CALLONI, Humberto. **Paulo Freire e Michel Serres: Aproximação na Perspectiva Interdisciplinar num diálogo a Múltiplas Vozes.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

CALLONI, Humberto. **Os Sentidos da Interdisciplinaridade em Paulo Freire**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio & ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In PONTUSCKHA, Nídia Nacib. **Ousadia no Diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 1993. 248p.

DESCARTES, René. **Discurso do método – Regras para a direção do espírito**. São Paulo, SP: Ed. Martin Claret, 2005. Trad. Pietro Nasseti. 145p.

ENGERS, Maria Emília A. **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: Notas para Reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. 111p.

FAZENDA, Ivani. C. A. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____, Ivani (org). **A Academia vai à Escola**. Campinas: Papirus, 1995. 238p.

_____, Ivani C. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola. 1993

FERRARI, Márcio. **A Pedagogia começa na Grécia Antiga**. Nova Escola, Edição Especial: Grandes Pensadores. ed. Abril: São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1977, 278p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____, Paulo. **Educação na Cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Paulo. **Cartas à Cristina**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Paula Menezes de. & VENÂNCIO, Joaquim. **Educação é Poder ou Conhecimento?** s/d. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 06 out. 2009.

GHIGGI, Gomercindo. **A Pedagogia da Autoridade a Serviço da Liberdade-diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. 2ª edição. Pelotas: Seiva, 2008. 202p.

GHIGGI, Gomercindo & PITANO, Sandro. **Origens e concepções de autoridade e educação para liberdade em Paulo Freire: (re)vistando intencionalidades educativas**. São Luis/ MA: EDUFMA, 2009, 94p.

GHIGGI, Gomercindo. – Disciplina. In. STRECK, Danilo (Org) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 445p.

GÓES, Moacir de. Coletivo. In. STRECK, Danilo (Org) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 445p.

HAMMES, Care Cristiane. **Experiência interdisciplinar através de projeto de trabalho no contexto da escola – saberes construídos pelos professores**. 2007. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 20 nov. 09

HARTMANN, Ângela Maria. Janeiro/2007<<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2007-05-141941AngelaMariaHartmann.pdf>>. Acesso em: 18 set. 11

<<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>

<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>

INSTITUTO PAULO FREIRE - Programa de Educação continuada. **Intertransdisciplinaridade e transversalidade**. Disponível em <http://www.inclusão.com.br/projeto_textos_48.htm >. Acesso em: 18 out. 2008.

KAVAYA, Martinho. **A Interdisciplinaridade do Serviço Social na Atuação Profissional no Brasil e em Angola**. Pelotas: EDUCAT, 2009.154p.

LIMBERGER, Leila. **Abordagem Sistêmica e Complexidade na Geografia**. In: Revista de Geografia - v. 15, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.uel.br/revistas/geografia/v15n2/5.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005. 9ª reimpressão.

MAIA, Ari Fernando. **Notas sobre ideologia e educação**. Interface (Botucatu) vol.2 no.3 Botucatu Aug. 1998.olin: Revista eletrônica Scielo Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000200003&script=sci_arttext> Acesso em: 12 out. 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX e ENGELS. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Escala, 2007. 93p.

MENDES, M.; GUILHERMENTI, P. - **Fragmentação do Saber e Interdisciplinaridade na Formação Universitária**. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 2, nº1, julho de 2007. ISSN 1980-6116. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. - Ciências Humanas. Acesso em: 04 nov. 2009.

MENDES, Jerônimo. **A Mente Disciplinada**. Disponível em: <<http://www.coachingcarreira.com.br/recolocacaoprofissional/artigos/a-mente-disciplinada.html>>. s/d. Acesso em: 04 out. 2009.

MISIASZEK, Greg W. & TORRES, Carlos Alberto. – Ideologia. In. STRECK, Danilo (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 445p.

MONTEIRO, Alcelio. **Projeto “Partilhando Conhecimentos”:** uma proposta metodológica interdisciplinar. 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp020327.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 09

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Pequena História Crítica**. 2009. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/140598483/896412ea/geografia_pequena_histria_crti.html?s=1> Acesso em: 05 dez. 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Interdisciplinaridade Aplicada**. São Paulo: Editora Érica, 1998. 116p.

NETO, Otávio Cruz. **O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OHIRA, Márcio Akio. **Formação inicial de professores para uma Interdisciplinaridade escolar**. 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp002560.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 09.

OLIVEIRA, Lívia. O Ensino/Aprendizagem de Geografia nos Diferentes Níveis de Ensino. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). **Geografia em Perspectiva**. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2009. 381p.

PEREIRA, Ádria Messias. **Ação e (Des) Motivação do Professor de Geografia: a Prática Docente do Professor de Geografia no Ensino Fundamental**. 2008. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 20 nov. 09

PINHEIRO, Thais Cristine. **As Contribuições da Geografia para a Abordagem Interdisciplinar no Ensino Médio**. 2006. Disponível em: <<http://www.ppgect.ufsc.br/dis/26/Dissert.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

PONTUSCHKA, N. N. (org.) **Ousadia do diálogo: Interdisciplinaridade da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. (UFRGS.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

RAMAN, Varadaraja V. **Triumph Descartes**. Revista Eletrônica: Metanexus; 2006. Disponível em: <http://translate.google.com.br/translate?hl=ptBR&langpair=en|pt&u=http://www.metanexus.net/magazine/tabid/68/id/3065/Default.aspx&prev=/translate_s%3Fhl%3DptBR%26q%3DDescartes%2Be%2Ba%2Bfragmenta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2Bda%2Bci%25C3%25AAncia%2Bmoderna%26tq%3DDescartes%2Band%2Bthe%2Bfragmentation%2Bof%2Bmodern%2Bscience%26sl%3Dpt%26tl%3Den>. Acesso em: 16 nov. 2009.

SANTOS, Milton. et al. **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

_____, Milton. **Técnica, Espaço e Tempo – Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional**. São Paulo: HUCITEC, 2007. 3ª edição. 190p.

SAUL, Ana Maria. Avaliação. In. STRECK, Danilo (Org) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. 445p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, Luciana Cristina Teixeira de. A complexa abordagem geográfica de uma complexa geografia escolar – Análise de experiências. In. SERPA, Ângelo (org.). **Espaços Culturais – Vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008. 428p.

STRECK, Danilo. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STRECK, Danilo. (org.) **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TIRIBA, Lia. – Autogestão, disciplina no trabalho e o “direito à preguiça” In. TORRES, Ártemis (org). **Educação, Fronteira Política**. Cuiabá: edUFMT, 2006. 244p.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

ZALUAR, Alba. **Teoria e Prática do Trabalho de Campo: Alguns Problemas**. In: Aventura Antropológica, (R Cardoso, org), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-123.

APENDICE:

ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS
DO CMP:

- 1º Momento: Apresentação da proposta:

- BLOCO I – DADOS PESSOAIS
 1. Nome:
 2. Idade:
 3. Área de conhecimento:
Formação: Curso:
Instituição: Ano:
 4. Tempo de atuação:
 5. Carga horária semanal:
 - 5.1. Na escola:
 - 5.2. Em outras:

- BLOCO II - A INTERDISCIPLINARIDADE
 5. Qual é a tua concepção sobre interdisciplinaridade?
 6. Como avalias a interdisciplinaridade na construção do conhecimento em geografia?
 7. Existem obstáculos para trabalhar o ensino de geografia de forma interdisciplinar? Quais são?
 8. Costumas te reunir para projetar ações interdisciplinares?

ANEXOS:

Projeto Pedagógico do Colégio Municipal Pelotense

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE
POR UMA ESCOLA EM MOVIMENTO**

PROJETO PEDAGÓGICO

Pelotas, 2006.

Apresentação

O poeta português Fernando Pessoa escreveu em *Mar Português*: “... *Quem quer passar além do Bojador tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu mas nele é que espelhou o céu*”. As incertezas e perigos das travessias é que as fazem belas. Navegar é preciso pois...

A metáfora da navegação parece ser apropriada para explicar o movimento da escola neste início de século/milênio. O Colégio Municipal Pelotense está navegando em busca de novos horizontes, rumos e portos junto com a comunidade escolar. Por mais de 100 anos, ao longo de todo o século XX, o Pelotense foi testemunha viva de uma preciosa aventura humana: educar(se)!

Os rastros dessa história são visibilizados na vida e atos de cada homem e mulher que pelo colégio teve passagem.

O tempo passou e há que se considerar que uma profunda revolução nos modos de pensar, viver e, conseqüentemente, educar está em marcha. A instituição escola, que no passado, teve como principal função transmitir os conhecimentos socialmente produzidos perdeu essa condição. Hoje outras instituições, com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, fazem melhor e mais rapidamente este papel.

Isto associado a uma revisão nos conceitos de conhecimento, razão, ciência, progresso, cultura, entre outros, tem gerado crises ou deixado os navegantes com dificuldades para descobrir para onde ir e como levar o barco. É o que alguns denominam de crise do modelo.

O modelo explicativo, predominante na modernidade, que teve o desenvolvimento da ciência e da razão como base para a solução dos problemas da humanidade, implodiu. Nunca a ciência avançou tanto... Nunca a desigualdade foi tão grande! Globalizou-se a exclusão, mas não a riqueza! Os navegantes navegam num mar de incertezas, porém afirma Morin¹³ “O conhecimento é a navegação num oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

¹³ MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, P. 86

É este o nosso momento de humanidade e é também este o movimento no qual se insere o colégio. Há sete anos nos lançamos ao mar em busca de caminhos, para “além de Bojador” como disse o poeta. Já definimos um horizonte para mirarmos, definimos nossos princípios e escolhemos uma bússola para orientar/sulear nossas ações educativas.

Este documento, denominado de *Projeto Pedagógico*, reflete sonhos, esperanças, alegrias, dores, potencialidades e limites de navegadores. O que aqui está registrado é a síntese de discussões, estudos, experimentações que a comunidade elaborou. É a corporeidade, como disse Freire, ou a materialização de intencionalidades humanas num contexto social, político e econômico complexo e contraditório. Vale lembrar, entretanto, um ensinamento de mais de 20 séculos, deixado por Eurípidas: *“Os deuses criam-nos muitas surpresas: o esperado nunca se cumpre, e ao inesperado um deus abre caminho”*.

Que a dúvida e a incerteza sejam, para a comunidade do Pelotense, as molas impulsionadoras para a criação de uma escola em que caibam os sonhos de todos!

A Trajetória do Projeto Pedagógico e Categorias Diagnosticadas

O Colégio Municipal Pelotense deu início no ano letivo de 1999 às discussões sobre o seu Projeto Político Pedagógico, isto é, o que deseja e como planeja organizar o ensino em nossa instituição escolar. A partir de então a escola vem desenvolvendo suas atividades e práticas pedagógicas em acordo com as decisões registradas neste documento. Em 2009 essas discussões foram retomadas para a redefinição do perfil do colégio - o que se tem e o que se quer. Participaram professores/as, alunos/as, funcionários/as e familiares que através de reflexões orientadas, debates e questionários possibilitaram a visibilização do que temos e queremos.

Em relação aos/as alunos/as, três questões orientaram os debates:

- Qual o perfil do bom professor? Por quê?
- O que é para você um bom aluno? Por quê?

4. O que você considera importante aprender na escola?

As respostas permitem que as agrupemos segundo três categorias: com valores, atitudes e conhecimentos.

Para fins de melhor visualização dividiremos as respostas segundo o nível de ensino: fundamental e médio:

A – Ensino Fundamental

A -1) Perfil do bom professor

Valores: autoridade, respeito, responsabilidade, honestidade, amizade, comunicação, sensibilidade.

Atitudes: paciente, simpático, pontual, compreensivo, bem humorado, seguro, preocupado, comunicativo (diálogo), reconhece as dificuldades dos alunos, separa sua vida profissional da vida pessoal.

Conhecimentos: explica claramente, revisa, corrige, diversifica atividades, é atualizado, conhece sua “área”, tem critérios claros de avaliação.

A-2) Perfil do bom aluno

Valores: responsabilidade, respeito, solidariedade, amizade.

Atitudes: atento, disciplinado, participativo, assíduo, estudioso, ouvinte.

Conhecimentos: possui registros, estuda sistematicamente.

A-3) Perfil da boa escola

Valores: respeito (colegas, meio ambiente) boa convivência - “que torne o aluno capaz de vencer os desafios na vida”, cidadania.

Atitudes: tem hábitos de estudo e “postura”.

Conhecimentos: leitura, escrita, interpretação, conhecimentos gerais (história, relações), línguas, informática, banda, esportes, drogas, sexo, saúde, adolescência, psicologia, “aprender a fazer” (artesanato), “coisas úteis”.

B – Ensino Médio

B-1) Perfil do bom professor

Valores: autoridade, respeito, responsabilidade, profissionalismo.

Atitudes: atencioso, interessado, assíduo, comunicativo(diálogo).

Conhecimentos: sabe o que ensina, gosta do que faz, sabe ensinar, responde a dúvidas, orienta para a vida, corrige, é atualizado, ajuda a pensar.

B-2) Perfil do bom aluno

Valores: participação, solidariedade, respeito, responsabilidade, amizade, senso crítico, honestidade, inteligência, modéstia.

Atitudes: estudioso, interessado, assíduo, pontual.

Conhecimentos: bem informado, busca conhecimento, boas notas.

B-3) Perfil da boa escola

Valores: responsabilidade, amizade, companheirismo, respeito, convivências, cidadania, auto-estima, autonomia.

Conhecimentos: vida (ser alguém na vida, lição de vida, dia-a-dia, preparação para a vida, drogas, sexualidade, saúde, senso crítico), meio ambiente, artes, conhecimentos gerais (os porquês, história), escrever bem, leitura, informática, vestibular, conteúdos atualizados, aprender a fazer (habilidades, “prática da teoria”).

Os alunos apontam claramente para uma nova ética na escola na qual “ser inteligente” ou “saber muitas coisas” não é tão importante, mas sim o que fazemos com elas. Os valores ganham especial dimensão e se percebe uma ênfase naqueles que dão sustentação a uma sociedade mais democrática: respeito, responsabilidade, diálogo.

Podemos dizer que os alunos e alunas buscam identidade e valores (banda, exemplos positivos, auto-estima, esportes, solidariedade, responsabilidade), participação (diálogo, convivências, aprender a fazer, cidadania ativa) e autonomia (senso crítico, responsabilidade, profissão, aprender “coisas úteis, “ser alguém”).

Constata-se assim que o ensino transmissivo, aquele baseado na transmissão de conteúdos previamente selecionados (independente da realidade dos alunos e das alunas) dificilmente pode dar conta das necessidades contemporâneas de nossos jovens e que a opção por um ensino compartilhado ou formativo para eles tem mais sentido.

Resgatando Gandin e Cruz¹⁴, propõe conjugar o verbo educar-se em substituição ao atual educar, podemos observar uma sintonia com os anseios e necessidades, apontadas por nossos alunos e alunas, pois, para os autores, educar-se significa:

- definir e buscar a própria identidade (pessoal e coletiva);
- apropriar-se de instrumentos para participar da sociedade;

¹⁴ GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na Sala de Aula**. Porto Alegre, 1995

- assumir um compromisso social;
- aceitar algum tipo de transcendência.

De outro lado, a visão de quem está do lado de fora da escola, os senhores pais, indica a busca por uma escola que atenda às diferenças individuais, faça cobranças através de “regras claras para toda a escola” e tenha professores que exerçam o papel de autoridade e sejam amigos dos alunos. Dizem alguns deles: *“Professor amigo e firme trabalha melhor”*.

Desejam uma formação geral que desenvolva valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. Aspiram que os/as filhos/as, especialmente nas séries finais, sejam trabalhados em relação à escolha da *“profissão/vocação”* e sugerem para o colégio parcerias com outras instituições para a realização de cursos, encontros, oficinas *“no sentido de contribuir para um trabalho mais prático e voltado para o mercado de trabalho”*.

Os pais opinaram também que na escola há um excessivo número de alunos por sala de aula o que *“prejudica a qualidade do trabalho”* docente e *“gera problemas de indisciplina”*. Preocupam-se com a segurança dos/as filhos/as e solicitam monitoria no pátio, identificação para entrada de alunos e a presença da Brigada Militar nos horários de entrada e saída do colégio.

Lado a lado convivem, no discurso dos pais, a expectativa por uma escola pragmática que dê conta das exigências do atual contexto sócio-econômico e o reconhecimento da necessidade da ampliação do seu papel, como por exemplo, em relação a valores básicos para a consolidação de uma sociedade mais democrática e humana. Isto leva-nos a refletir sobre a importância e complexidade da escola no século XXI. Concordamos com Braga ao afirmar que:

“Nesse contexto, tudo o que ocorre com jovem deve ser objeto de i da escola. Seus relacionamentos, seus anseios, suas iniciativas, questões familiares e tudo o mais precisa ser trabalhado, discutido, orientado e debatido na escola. Mais do que nunca as escolas devem se preocupar em tratar o aluno como ser integral, com todos os aspectos, desde o cognitivo até o social, passando pelo afetivo, emocional, moral, estético e ético. Tudo isso, e nada menos que isso, é o que se espera da nova figura do educador. Não é à toa que muitos futurólogos já apregoam que esta será a profissão mais valorizada e bem remunerada num futuro próximo”¹⁵

Acreditam que a escola é fundamental na vida de seus filhos pois é onde eles adquirem conhecimentos básicos para educação, é o começo. É integração,

¹⁵ Ryon Braga. **O perfil da escola pós-moderna**. In: Aprender on line

aprendizagem. Que a escola deve ser um lugar de aprendizagem não só cognitiva, mas também de humanidades, de reconhecimento e respeito às diferenças. Um espaço de amizades, em que seus filhos percebam e valorizem a importância de estar no convívio diário, exercendo seus direitos e deveres. Pois ele é parte do processo de crescimento ético, comprometedor, enquanto cidadãos. Na escola eles devem aprender a se posicionar, a questionar, a buscar, enfim, a ter um posicionamento “não formatado” na sociedade. Que a escola é, uma “vida social” longe da família. E esse grupo social é importante, pois é aí que eles começam a se sentir importantes, valorizados dentro de um contexto mais amplo que é a sociedade.

A escola que querem é uma escola segura, limpa, organizada, com recursos pedagógicos. Uma escola que ensine a busca, o questionamento e que não traga tudo pronto. Uma escola que mostre que os fatos ocorreram, mas que eles não têm um ponto final. Que tudo merece um ponto de interrogação. Pois, aprendendo isso, seus filhos saberão “buscar” todas as coisas na vida. Uma escola que respeite as diferenças, que promova aprendizagens e que cultive a partir dessas ações o gosto, o desejo de estar nela. Que oportunize a participação efetiva de pais, não apenas os chamando para resolver “problemas” e/ou “falar de seus filhos”, mas como construtores de uma escola que “ouve” suas falas e as transforma em situações reais. Desejam uma escola com ações efetivamente participativas, pois as pessoas não conseguem se sentir “parte”, estando do lado de fora. Ainda, uma escola que promova palestras com empresas e psicólogos que auxiliem os alunos a interessar-se e a entender temas que lhes sejam pertinentes.

Os pais acreditam que devem ter uma participação de permanente acompanhamento a vida de seus filhos na escola, suas aprendizagens e dificuldades. Os pais e os alunos devem ser ouvidos! A participação deve ser firme e incentivadora. Nunca depreciativa. Um posicionamento firme no sentido de estar sempre presente mostrando atitudes corretas e limites a serem respeitados. Incentivadora para sempre mostrar os “frutos” de todo o esforço e “fazer festa” para todos os resultados obtidos. “Nunca depreciativa para que o aluno sempre queira mais e fique sempre na linha do crescimento”. Ainda, que o trabalho do professor deve ter respaldo em casa. Mesmo considerando a agitação da vida atual, os pais devem proporcionar o melhor para vida de seus filhos, incentivando-os nos estudos e acompanhando sua vida escolar. Pois os atrativos estão aí fora cada vez mais

freqüentes na vida deles e se não tiverem um bom diálogo em casa, eles podem se encaminhar para o mais fácil que são as brincadeiras e jogos sem limites. “E lá no futuro é que vão se dar conta de como fez falta os estudos em suas vidas”.

E por fim, os pais devem participar de reuniões e comparecer à escola sempre que possível.

Os diagnósticos, realizados em 1999 e em 2009, com o corpo docente tiveram por base três questões orientadoras:

- Qual a realidade da nossa escola?
- Que aluno estamos formando?
- Que escola queremos?

Em relação à escola que temos classificamos as opiniões segundo as categorias explicitadas:

A – *Estrutura escolar*: A escola está constantemente na busca de organização e superação de falhas na instituição. As diferenças entre os turnos de trabalho quanto ao espaço físico e recursos foram superadas ao longo deste período (1999-2009). A escola oferece espaços adequados para a realização de todas as atividades educativas propostas pelos professores de todos os níveis de ensino e modalidades de ensino. Os professores reconhecem a existência de ambientes particulares como os laboratórios, salas de estudos, salas de vídeo, quadras de esportes e auditórios como importantes suportes ao ensino. Outro fator destacado é o ambiente acolhedor e as boas relações no interior da escola.

B- *Trabalho docente*: o trabalho docente é heterogêneo, falta unidade e há a necessidade de uma definição clara da filosofia da escola que sirva de elo a esse trabalho. Os professores, em parte, têm se limitado a “dar aulas”, encontram-se desestimulados e sobrecarregados em sua tarefa de educar. Entretanto, estão interessados em mudanças pedagógicas que os leve à satisfação de ensinar e atender às necessidades de uma clientela exigente em profissionais bem preparados. Os professores vêem como fator positivo a boa formação profissional de boa parte dos colegas.

Em 2009 os professores reconhecem o CMP como sendo uma escola plural, devendo o professor discutir sobre quem são os alunos que constituem essa escola de maneira a apropriar-se de suas realidades, perceber que a escola é para todos, e

que cabe ao professor definir e buscar alternativas frente as diferentes realidades encontradas em sala de aula. Deve-se tentar despertar a vontade de ser “Gato Pelado” nos professores novos através da apresentação da escola, seus objetivos e metas, explicitados no PP e no Regimento, buscando em todos os professores a flexibilidade, a capacidade de somar, o diálogo, o saber lidar com informações e tecnologias novas e a aceitação “de que o aluno pode saber mais”. Os professores sentem a necessidade de receber orientações, qualificação, cursos, ou seja, a formação necessária para o trabalho com tantas e diferentes realidades. Entendem que há que se valorizar mais os professores que possuem mais experiência e formação. Solicitam a formação de espaço pedagógico adequado ao trabalho com alunos com dificuldades educacionais especiais para que a escola possa garantir a aprendizagem de todos.

C- Participação dos pais na vida escolar: Existe pouca participação. Ela é pontual, geralmente somente ao final do ano; não é sistemática e, são poucos os pais que acompanham a trajetória dos filhos ao longo do ano letivo. Em 2009, os professores ainda ratificam as conclusões de 1999 e questionam o que poderia ser feito pela escola para chamar os pais à responsabilidade com a vida escolar de seus filhos.

Em relação ao nosso aluno, destaca-se:

A – *Características:* nossos alunos são usuários da internet, sabem utilizar essa tecnologia para construir conhecimentos de seu interesse. O professores neste contexto, constatam que, ao déficit de leitura apresentado atualmente pelos nossos alunos poderá somar-se um déficit de escrita, portanto entendem que devem ser incentivadores desta tecnologia, orientando as novas aprendizagens provenientes de seu uso e não negando-as. Classificam os alunos como pragmáticos, visam principalmente obter notas deixando em segundo plano a aprendizagem. Têm dificuldades em lidar com limites e assumir responsabilidades, ou o que alguns professores caracterizaram como “valores indefinidos”.

B – *Perspectivas:* A partir da definição da filosofia da escola poderá ser elaborada uma melhor estratégia coletiva para a formação desses alunos. A unidade de ações é uma importante referência formativa para esses jovens.

Em relação a escola desejada, observou-se:

A- *Estrutura*: a estrutura escolar privilegia as ações pedagógicas e intervenções educativas e incentiva a implantação de projetos extra-classes.

B – *Ensino*: a escola tem uma filosofia clara para o trabalho escolar e busca constantemente nortear o ensino assentado na realidade de seus alunos e integrado ao cotidiano.

C – *Relações*: o ambiente escolar deve ser de respeito e afetividade positiva; a comunidade escolar deve debater seus problemas coletivamente e assumir compromissos comuns; O colégio deve estar integrado à comunidade local e com ela trocar (cultura, qualificação, informação).

A análise dos professores dá conta de certo mal-estar docente e das rápidas mudanças no papel que tradicionalmente foi exercido pelos profissionais na escola. As certezas, tão presentes nos paradigmas da modernidade, esvaíram-se e neste tempo de rápidas transformações técnicas-científicas não é fácil perceber toda a complexidade da sociedade e conseqüentemente das finalidades da educação.

“O professor enquanto retransmissor de informações está com os dias contados, uma vez que qualquer aluno pode ter mais informações sobre determinado assunto do que qualquer professor” analisa Gilberto Dimenstein. Mas afinal qual seria o papel do processo escolar? O autor responde que “é viabilizar a capacidade de associação de idéias das pessoas”¹⁶, ou seja, ajudar os/as alunos/as a significarem essas informações que já têm, contextualizá-las, transformá-las num conhecimento útil e associativo.

Esta passagem do ensino transmissão para o ensino formação, segundo Penteado (1998)¹⁷ faz-nos passar de uma “zona de segurança” onde caminhamos por muito tempo para uma “zona de turbulência” onde não conhecemos muito bem os caminhos e atalhos, porém, necessária. É o que poderíamos chamar de transição de modelos. E é isto que buscamos construir com o Projeto Pedagógico no Colégio Municipal Pelotense: Fazer o caminho caminhando como nos ensinou o poeta.

O Planejamento “MAIS COLETIVO” e a Definição da Filosofia do CMP

¹⁶ DIMENSTEIN, Gilberto. O aprendiz do futuro é o aprendiz permanente. Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p.10, jan./fev. 1998.

¹⁷ PENTEADO, Heloísa Dupas. Pedagogia da comunicação: sujeitos comunicantes. In: _____(org.). **Pedagogia da Comunicação**: teorias e práticas, São Paulo: Cortez, 1998.

No início do ano letivo de 2000, dando seqüência ao processo de construção de um projeto pedagógico que passasse por uma prática assumida (não apenas por um discurso), em todos os níveis de ensino – das Séries Iniciais ao Ensino Médio – foi elaborado um planejamento coletivo cujo eixo deu-se pelo estabelecimento de princípios a serem respeitados por todos os professores. Desta forma os rumos dos trabalhos em todas as séries e disciplinas passaram a ser de responsabilidade coletiva e não mais de acordo com os interesses e/ou visões individuais dos professores.

Os princípios estabelecidos serviram de parâmetro para o planejamento, isto é, levantamento de um diagnóstico (distância do que se quer para o que se tem), necessidades de cada área/currículo/curso e atividades a serem desenvolvidas (projetos, estudos) ao longo do ano letivo.

Ficou claro a intencionalidade da superação do ensino transmissivo e a necessidade da ampliação dos espaços pedagógicos para a organização de projetos docentes coletivos. Isto confirma as proposições de autores como Moran para quem;

“ só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional, participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo – os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos – mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos. Com ou sem tecnologias avançadas podemos vivenciar processos participativos de compartilhamento de ensinar e aprender (poder distribuído) através da comunicação mais aberta, confiante, de motivação constante, de integração de todas as possibilidades da aula-pesquisa/aula-comunicação, num processo dinâmico e amplo de informação inovadora, reelaborada pessoalmente e em grupo, de integração do objeto de estudo em todas as dimensões pessoais: cognitivas, emotivas, sociais, éticas e utilizando todas as habilidades disponíveis do professor e do aluno” (Moran, 2000)¹⁸

No decorrer de 2000, em reuniões com professores e pais, revimos as discussões já realizadas e em dezembro aprovamos o texto final contendo os pressupostos básicos do CMP ou sua filosofia educativa. A mesma reflete uma opção pela ação dialógica de Freire (1997)¹⁹, expressa o desejo por uma sociedade menos excludente e mais fraterna e concebe que o conhecimento deva ter uma função emancipatória para os sujeitos.

Diz o texto:

¹⁸ MORAN, José Manuel, **Educar o Educador**. São Paulo, 2000. **Erro Indicador não definido**. Disponível em 10/10/00

¹⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997

“Para o Colégio Municipal Pelotense a realidade é uma totalidade que engloba questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesta perspectiva entende que a sociedade necessita de intervenções transformadoras, numa ação crítica aos valores vigentes, para que a mesma possa ser mais justa, igualitária, cooperativa, ética e humana.

A escola, como parcela desta totalidade, deve voltar-se para a emancipação da pessoa, priorizando o ser em detrimento do ter e ratificar a interlocução como princípio educativo fundamental.

As ações desenvolver-se-ão no sentido de construir uma cidadania participativa através de um ensino crítico, que signifique o conhecimento, valorize o lúdico e estimule a cooperação, reconhecendo o aluno como um sujeito concreto e capaz de (re)fazer a sua história”.

A definição deste horizonte como ponto de miragem para todos aqueles que da escola fazem parte reafirma o desejo por um projeto pedagógico que busque a resignificação da vida social contemporânea (fragmentada, repetitiva, monolítica) e das práticas educativas cotidianas da escola (alargamento dos espaços educativos para além das paredes da sala de aula), conferindo maior responsabilidade aos diferentes atores sociais que atuam na escola (professores, funcionários, alunos, direção).

Neste sentido o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) ao iniciar seus trabalhos, em 2000, estabeleceu seus princípios norteadores (ou suleadores) levando em consideração esses diagnóstico e reflexões.

Junto às Áreas, Séries Iniciais e Curso Normal foram tirados os princípios e necessidades específicas visando a organização de um planejamento mais coletivo e participativo buscando adequação do “novo” verbo pretendido: educar-se!

Como pressupostos gerais do SOP orientando o trabalho junto aos profissionais professores estabelecemos:

- *Valorização do trabalho docente (sobretudo os coletivos)*
- *Promoção da integração intra/inter-séries*
- *Resgate da ética, auto-estima e afetividade nas relações*
- *Ampliação e qualificação dos mecanismos de comunicação*
- *Valorização dos três turnos*
- *(Re) Construção da escola como espaço-prazer*
- *Apoio ao resgate e exercício da autoridade docente (horizontal)*

- Qualificação da escola como espaço cultural privilegiado

Os Projetos de Educação Continuada e de (Re)Significação das Práticas Escolares

NÚCLEO 1 – Educação Continuada

Clube de Astronomia

Inclusão de Alunos Surdos

Ler e Escrever

NEAB - (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas)

Oficina de Estudos Surdos

O Pulo do Gato: Aprendendo a Vencer Desafios

Sábado Ambiental

Seminário de Integração

NÚCLEO 2: Apoio Pedagógico

Bibliogato; Brinquedoteca;

NÚCLEO 3: Arte e Cultura

Banda Musical CMP; CTG Sinuelo do Sul; Despertar para o Canto; Grupo de Teatro do CMP; Língua do Gato; Museu do CMP; Musicalização e Prática Instrumental com Flauta Doce; Oficina de Técnicas; Oficina de Violões;

NÚCLEO 4: Modalidades de Educação Física

NÚCLEO 5: Educação Ambiental

Ecogato; Gato Diet; Horta do Gato.

NÚCLEO 6: Comunicação

Desenvolvendo a Produção Oral e Escrita; Introdução à Informática e Digitação; Jornal “Coisas de Gato”; Rádio Escola Gato Pelado; Website do Colégio Municipal Pelotense

O Papel dos Setores e a Integração do Colégio

Audiovisual: Biblioteca: Departamento Pessoal: Secretaria: Direção: Gabinete Odontológico: Limpeza: Merenda: Monitores: Serviço de Orientação Educacional: Serviço de Orientação Pedagógica: Tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais – TILS

Parcerias Interinstitucionais e Comunitárias

Gato Diet: Neab (Núcleo de Estudos Afrobrasileiros): Diário Popular:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIMENSTEIN, G. **O Aprendiz do futuro é o aprendiz permanente**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 4, n° 19, p. 10, jan./fev. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GANDIN, D. & CRUZ, H. C. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, pag. 86, 2000.

MORIN, J. M. **Educar o Educador**. São Paulo, 2000. Erro! Indicador não definido. Disponível em 10/10/00

PENTEADO, H. D. **Pedagogia da Comunicação: sujeitos comunicantes**. In: Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas, São Paulo: Cortez, 1998.

RYON, B. **O Perfil da escola pós-moderna**. In: Aprender on line. Disponível em:

TORO, J. B. **Códigos da Modernidade: Capacidades e Competências Mínimas para Participação Produtiva no século XXI**. Tradução e adaptação: Antonio Carlos Gomes da Costa, 1999.

VASCONCELOS, C. S. **Totalidade: Fundamento epistemológico da interdisciplinaridade**. Dois Pontos. Belo Horizonte, v. 4, n 33, jul/ago. 1997

http://www.miniweb.com.br/top/jornal/artigos/Artigos_profissao/escola_pos_moderna.html. Acesso em: 17/06/2010.