

Desafios interdisciplinares na formação docente: questões teóricas e práticas

Interdisciplinary challenges in teacher education: theoretical and practical question

Desafíos interdisciplinarios en la formación de docentes: aspectos teóricos y prácticos

Lucio Jorge Hammes¹

Jaime José Zitkoski²

Luiz Carlos Bombassaro²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.976>

Resumo: Este artigo tem como objetivo relacionar a qualificação acadêmica com a experiência prática dos profissionais da educação. Discute questões relacionadas à interdisciplinaridade, destacando sua fundamentação filosófica, a prática educativa e os princípios éticos. A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental, aprofundada com depoimentos de alguns dos participantes da formação docente analisada nesta pesquisa. Os dados são analisados com autores e leituras de outras pesquisas que tratam da mesma temática. A pesquisa evidencia o propósito de superar, nos espaços acadêmicos analisados, a lógica disciplinar e fragmentadora do conhecimento, indicando desafios para repensar a formação de professores numa perspectiva interdisciplinar, com a atitude e a sabedoria do diálogo, da troca de saberes e experiências, buscando o entendimento. Dessa forma, sugere-se passar do paradigma disciplinar para o interdisciplinar, tendo a intersubjetividade como fundamento ético-antropológico para a efetivação de uma proposta interdisciplinar, tanto de investigação quanto de formação.

Palavras-chave: formação docente; intersubjetividade; interdisciplinaridade.

Abstract: This article aims to link the academic qualifications with practical experience of education professionals. Discusses issues related to interdisciplinary, emphasizing its philosophical foundation, educational practice and ethical principles. The methodology is based on qualitative research that used the approach of desk research, in-depth interviews with some of the participants of teacher training analyzed in this research. The data are analyzed with authors and readings from other surveys dealing with the same theme. The research highlights the purpose of overcoming, in academic areas analyzed, the disciplinary logic and fragmenting knowledge, indicating challenges to rethink teacher training in an interdisciplinary perspective, with the attitude and the wisdom of dialogue, exchange of knowledge and experiences, seeking the understanding. Thus, it is suggested over disciplinary

¹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

paradigm for interdisciplinary, and inter-subjectivity as ethical and anthropological foundation for the realization of an interdisciplinary approach, both as research training.

Key words: teacher education; intersubjectivity; interdisciplinarity.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo vincular la titulación académica con la experiencia práctica de los profesionales de la educación. Discute temas relacionados con interdisciplinaria, destacando sus bases filosóficas, la práctica educativa y principios éticos. La metodología se basa en la investigación cualitativa utilizando el enfoque de la investigación documental, entrevistas en profundidad con algunos de los participantes de la formación del profesorado a partir de entrevistas abiertas. Los datos se analizan dialogando con autores y lecturas de otros estudios que tratan el mismo tema. La investigación pone de relieve el propósito de superar, en las áreas académicas analizadas, la lógica disciplinar y fragmentar del conocimiento, lo que indica desafíos para repensar la formación del profesorado en una perspectiva interdisciplinaria, la actitud y la sabiduría del diálogo, el intercambio de conocimientos y experiencias, buscando comprensión del proyecto colectivo. Por lo tanto, se analizan los desafíos de la transición desde el paradigma disciplinario por interdisciplinario e inter-subjetividad como fundamento ético y antropológico para la realización de un enfoque interdisciplinario, tanto como la formación en investigación.

Palabras clave: formación del profesorado; intersubjetividad; interdisciplinaria.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem se tornado tema central e um grande desafio para a experiência formativa na atualidade. Especialmente nas últimas décadas, tem surgido, no debate filosófico, científico e pedagógico, um interesse em superar a compreensão da prática da investigação e da formação vinculada ao conhecimento especializado. Isso é especialmente válido quando se considera a questão da formação docente. Buscando superar os paradigmas pedagógicos propostos e tornados efetivos na modernidade, cujas bases epistemológicas estavam predominantemente assentadas em disciplinas, a nova mentalidade que vem ganhando espaço e se instaura hoje no campo da formação de professores e das suas práticas docentes, desloca sua atenção para o entrelaçamento conceitual que conecta os diferentes campos disciplinares e as múltiplas formas de saber.

A interdisciplinaridade parte do pressuposto de que é possível desenvolver uma integração das mais diversas disciplinas para a realização dos processos de investigação e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para a compreensão das mais diversas formas de saber. Assim, diferentes perspectivas de interpretação (POMBO; LEVY; GUIMARÃES, 1993; PAVIANI, 2008; FLICKINGER, 2010) passam a constituir hoje o horizonte hermenêutico, ético e epistemológico sobre o qual se realiza a interdisciplinaridade. Diferentes disciplinas se associam de maneira

sistêmica na apresentação do conhecimento enquanto relação existencial com o mundo. Diferentes formas de saber se vinculam e se integram de maneira orgânica, no processo de compreensão e explicação da realidade. Mais do que nunca, cresce, também entre os educadores, a consciência da impossibilidade de realizar sua ação sem levar em conta uma ampliação dos múltiplos referenciais teóricos e práticos que possam orientar a formação e a prática docente marcadamente plural e integradora.

Neste texto, buscaremos analisar questões relacionadas à interdisciplinaridade, destacando sua fundamentação filosófica, a prática educativa e os princípios éticos. A metodologia utilizada para este estudo baseia-se na pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental, aprofundada com depoimentos dos envolvidos em duas experiências de formação de professores analisadas. Os dados são discutidos com teóricos da temática e leituras de outras pesquisas e autores que tratam da temática sobre a interdisciplinaridade.

A reflexão que segue está estruturada em três momentos centrais. O primeiro trata dos fundamentos teórico-conceituais da interdisciplinaridade. O segundo analisa duas experiências de oferta dos cursos numa perspectiva da formação docente interdisciplinar: O Mestrado Profissional em Educação ofertado pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e o curso de Licenciatura do Campo que ocorre na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No terceiro momento, busca-se a elaboração de uma síntese construtiva sobre o que compreendemos ser central na discussão sobre os desafios da formação interdisciplinar no atual contexto da docência.

2 DISCUSSÕES FILOSÓFICAS DA INTERDISCIPLINARIDADE NUM CONTEXTO DE COMPLEXIDADE

A mentalidade interdisciplinar funda-se epistemologicamente no princípio da complementaridade e da coerência conceitual que envolve tanto as disciplinas quanto as diversas formas do saber. Essa posição é especialmente válida quando se considera que a investigação constitui a base dos processos pedagógicos. Nesse sentido, os problemas a investigar e as práticas docentes demandam uma perspectiva sistêmica e integradora do conhecimento. Um breve exemplo pode servir para ilustrar essa afirmação. Quando se quer saber e ensinar algo sobre os povos indígenas brasileiros é evidente que se pode lançar mão de uma investigação com base nas narrativas dos próprios indígenas, mas, ao mesmo tempo, não podemos desconhecer especialmente as investigações e as descrições apresentadas, por um lado, pela antropologia, pela sociologia, pela história como campos disciplinares

diretamente associados aos estudos dos povos indígenas. Por outro lado, é preciso reconhecer também que a produção do conhecimento nesses campos disciplinares não pode prescindir do conhecimento elaborado e sistematizado em disciplinas ainda mais básicas como a matemática, a química, a física e a biologia, que, de algum modo, fornecem elementos importantes como ferramentas conceituais para aqueles campos disciplinares. Nesse sentido, para a datação de um determinado objeto arqueológico presumivelmente já usado pelos ancestrais dos indígenas do nosso tempo, por exemplo, as consultas às narrativas podem se mostrar insuficientes. É necessário realizar testes com base na utilização de radioisótopos, o que implica o acesso a um conhecimento especializado e que é colocado à disposição graças ao desenvolvimento do conhecimento nas mais diversas disciplinas aqui mencionadas. Sem compreender a força da interdisciplinaridade, portanto o pesquisador menos avisado pode não se dar conta da complexidade em que está envolta a sua própria área de estudos e sua investigação. Isso se torna ainda mais evidente e desafiador quando se pretende desenvolver programas de formação docente para esse campo. A valorização do saber contido nas narrativas das experiências de vida não se contrapõe ao conhecimento produzido e sistematizado pelas disciplinas.

Para que possa se caracterizar um processo investigativo e formativo que valorize as múltiplas formas do saber, a mentalidade interdisciplinar busca transcender não somente os limites estabelecidos pelas disciplinas, mas também as fronteiras que separam as diversas formas de saber. Aqui se realiza um processo de transformação do conhecimento e da prática formativa que rompe com os limites das disciplinas.

Esse processo de transformação dos saberes, dos conhecimentos, das práticas de investigação e de formação não tem somente caráter epistemológico, pois a perspectiva interdisciplinar é marcada pela dimensão ética e hermenêutica. Dessa forma, os processos de investigação e de formação docente, balizadas pela interdisciplinaridade, dependem basicamente da posição do investigador e do professor como intérprete do mundo. Ela se torna possível no horizonte da compreensão e de visão de mundo, tendo como base o diálogo que efetiva um processo formativo aberto para o mundo da experiência cotidiana, na qual se incluem as formas do saber cotidiano e popular e saber científico, produzido e sistematizado nas diversas disciplinas. Isso permite afirmar que, desde uma perspectiva ética, a interdisciplinaridade pressupõe uma posição, uma atitude e está intimamente associada ao reconhecimento do outro que revela o significado de sua dimensão ética, antes de se esgotar em questões epistemológicas e metodológicas.

Conforme Bombassaro (2014), o exercício da interdisciplinaridade somente pode se realizar num campo de tensão formado pelo encontro entre os mais diversos pontos de vista, as mais diversas posições, as mais diversas perspectivas de interpretação e de compreensão da realidade. Numa atitude interdisciplinar não há nenhuma condição de fazer valer a qualquer preço um único ponto de vista. A radicalidade da experiência pedagógica interdisciplinar consiste em reconhecer que as perspectivas e os pontos de vista apresentados pelo outro, seja ele um indivíduo ou uma disciplina, também podem ser validadas e legitimadas, conforme se realizar o processo de conversão dos envolvidos. Por isso, para que se efetive uma atitude interdisciplinar, é necessário considerar a disposição dos atores envolvidos no processo para uma abertura às outras perspectivas de interpretação, revelando o caráter ético da interdisciplinaridade. Isso implica que a mentalidade interdisciplinar não se nutre da simples justaposição e da combinação de perspectivas diferentes, porque a interdisciplinaridade implica a superação das concepções que se circunscrevem às disciplinas e às perspectivas já estabelecidas. O exercício da interdisciplinaridade pode levar assim ao desenvolvimento e à transformação do conjunto do conhecimento e das práticas adotadas pelos envolvidos no processo de investigação e de formação.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não pode ser reduzida a uma questão teórica. A mentalidade e a prática interdisciplinar dependem da ação efetiva dos participantes de uma comunidade de formação.

Os desafios da instauração da mentalidade e da prática interdisciplinar se tornam ainda mais significativos quando analisamos as experiências de formação de professores e educadores. Não é raro encontrar, em cursos de formação de professores, conflitos entre a organização curricular, quase sempre orientada por disciplinas, e as práticas pedagógicas pretensamente interdisciplinares. Porém os atores envolvidos na ação educativa não estão dispostos a aceitar as diferentes formas de interpretação, as diferentes perspectivas teóricas e as práticas formativas diversas. Normalmente a formação docente tradicional se realiza com a reprodução das mesmas propostas, projetos e experiências formativas, de modo a homogeneizar a compreensão da realidade. Um processo disciplinar endógeno reduz o campo de percepção e de investigação. Buscando referências somente dentro do mesmo campo conceitual, a formação torna-se cada vez mais restrita. Ainda mais problemática é a formação docente que se serve das mesmas propostas, projetos e experiências com a pretensão de anular as perspectivas consideradas válidas e legítimas em contextos diferentes. Os processos de colonização da vida e do pensamento realizados pelas

estruturas curriculares moldadas a partir de um único referencial teórico e de uma única prática disciplinar podem até mesmo aniquilar as posições e as práticas diversas. Por isso, confrontar na prática da formação docente diferentes propostas, projetos e experiências pode ampliar o horizonte de compreensão e enriquecer o processo formativo, na medida em que é possível valorizar as perspectivas de interpretação advindas de contextos completamente diversos.

Nesse sentido, parece imprescindível analisar experiências concretas de formação docente baseadas em propostas teóricas e pedagógicas que assumem a interdisciplinaridade como uma condição básica para o desenvolvimento do conhecimento e das práticas docentes. Esse será nosso desafio no próximo ponto.

3 DUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

A seguir buscamos descrever e analisar duas experiências de formação de professores as quais têm como objetivo relacionar a qualificação acadêmica com a experiência prática dos profissionais da educação. Nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, fica evidente a intenção de superar a lógica disciplinar/fragmentadora do conhecimento.

A relação teoria e prática nos projetos do Mestrado Profissional em Educação e os temas geradores no currículo da Licenciatura em Educação do Campo tem inspiração numa epistemologia inovadora que dialoga com os princípios da interdisciplinaridade, tanto na sua matriz epistemológica, quanto na dimensão ético-política. Os processos formativos priorizam o trabalho coletivo, valorizando as experiências profissionais e o diálogo entre os diferentes saberes. Essa é uma exigência ética do trabalho interdisciplinar.

1.1 O Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA

A UNIPAMPA surge em 2006 e tem, no Campus Jaguarão, seu centro de formação de docentes, abrindo com os cursos de Pedagogia e Letras. Em 2012, o Campus começa a oferecer a formação de professores na modalidade de mestrado profissional, acolhendo professores, vinculados às redes públicas de ensino, “egressos de cursos de licenciatura e que estejam atuando ou que tenham atuado na gestão de unidades escolares e/ou secretarias municipais e conselhos municipais e/ou estaduais de educação” (UNIPAMPA, 2012).

Nesse contexto, o Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA surge com a organização dos docentes para atender as demandas identificadas com sua atuação

junto às escolas da região Sul. Busca atender uma das expectativas subjacentes à criação da Universidade:

Além de ampliar a oferta de ensino superior, gerará conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento, à prosperidade e ao bem-estar de aproximadamente dois milhões e seiscentos mil habitantes da região, além dos interessados vindos de outras regiões do Estado do Rio Grande do Sul e do País. (BRASIL, 2006).³

Com o mestrado desenvolvem-se projetos de pesquisa, ensino e extensão que proporcionam o estabelecimento de parcerias com as Secretarias de Educação dos municípios da região e com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, investigam processos de ensino e aprendizagem em espaços escolares e não escolares, referentes aos aspectos culturais, históricos, sociais e econômicos, propondo projetos de intervenção que atendam as demandas identificadas nos estudos realizados ou apresentadas pela comunidade educacional.

O curso do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA propõe formar profissionais com visão ampla dos fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais que caracterizam o mundo do trabalho. Que sejam capazes de: a) Criar e aplicar conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos contribuam à garantia do direito de todos à educação; b) Produzir conhecimentos e desenvolver tecnologias educacionais voltados à intervenção prática nos campos da gestão educacional, de forma inovadora, visando à solução de problemas e ao aperfeiçoamento de procedimentos profissionais; c) Formular e implementar políticas, programas e projetos educacionais; d) Promover o desenvolvimento de pessoas e instituições, considerando a diversidade cultural e territorial de espaços de gestão educacional; e) Formular, acompanhar e avaliar políticas e programas educacionais (UNIPAMPA, s.d.).

A organização do projeto de formação docente em nível de ***stricto sensu*** teve o cuidado para que pudesse atender os profissionais em sua especificidade, destacando seu compromisso com a gestão da educação. Por isso o Curso de Mestrado

³ Em carta anexada ao Presidente da República para a apresentação do Projeto Lei, o ministro da educação, Fernando Haddad destaca o objetivo do governo com a expansão da rede de ensino superior e a ampliação do investimento em ciência e tecnologia. O ministro afirma ainda: “A criação da UNIPAMPA é uma clara demonstração de compromisso com o desenvolvimento da Metade Sul do Rio Grande do Sul, região que abrange 103 (cento e três) municípios, correspondendo a uma área de 153.879 km² e a uma população de aproximadamente 2,6 milhões de habitantes” (BRASIL, 2006).

Profissional prevê “qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação” (UNIPAMPA, s.d.). Dessa maneira, busca atender uma das exigências da portaria da CAPES n. 47 de 1995:

O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta deste tipo de curso. (CAPES, 1995).

a) Proposta interdisciplinar no Mestrado Profissional em Educação

Documentos do curso do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA revelam uma preocupação que requer a ação coordenada e o compromisso dos sujeitos envolvidos, destacando a interação nos componentes curriculares. Por essa razão, o curso tem como objetivo:

garantir um espaço de formação que favoreça uma articulação produtiva entre conhecimento científico e conhecimento prático, através da socialização e da valorização de saberes construídos e acumulados nas trajetórias profissionais dos pós-graduandos e dos professores do Programa. (UNIPAMPA, s.d.).

O curso do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA visa oportunizar, aos profissionais da educação, revisitarem criticamente o aparato teórico-metodológico que tem fundamentado o planejamento de suas práticas, capacitando-os para a produção de conhecimentos geradores de novas rotinas de trabalho.

A organização em quatro módulos, com atividades quinzenais, concentradas em sextas-feiras e sábados, tem a finalidade possibilitar o diálogo entre as áreas de conhecimento, além de atender as disponibilidades de profissionais em exercício, favorecendo deslocamentos para encontros de estudos.

Sugere-se que os mestrandos façam conexões dos conhecimentos desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares, relacionando-os com sua proposta de pesquisa e intervenção, propondo um diagnóstico e uma ação que produza efeitos positivos na educação. Os laboratórios ofertados por linha de pesquisa são oportunidades importantes para fazer conexões da proposta da pesquisa com os estudos apresentados por professores e colegas.

Dessa forma, a perspectiva interdisciplinar é horizonte importante do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA.

b) Uma análise dos depoimentos de alunos do curso mestrado

Para a análise do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA e compreensão da dinâmica do Curso, foi solicitado o depoimento de quatro estudantes do curso em relação à interdisciplinaridade proposta⁴.

A seleção dos sujeitos para dar os depoimentos se deu por critério previamente definido, tendo cursado pelo menos 12 créditos de um total de 24 exigidos para a conclusão do curso. Os depoimentos foram gravados e transcritos.

Para a análise dos dados, preservamos o anonimato dos estudantes que deram os depoimentos, identificando-os apenas como *Estudante 1*, *Estudante 2*, *Estudante 3* e *Estudante 4*.

Ao ser perguntado se considera haver trabalho interdisciplinar no curso do Mestrado, o *Estudante 1* afirma:

Há, em parte. Algumas vezes o trabalho é interdisciplinar, já em outras, sinto que há o trabalho tradicional disciplinar. Vejo que há interdisciplinaridade quando, ao ser solicitado que nossos trabalhos sejam voltados ao nosso projeto, ou nas aulas quando os professores procuram interligar com outro componente curricular. Mas, em alguns momentos vejo que esta interdisciplinaridade não acontece, especialmente quando os professores focam muito na nossa intervenção e descartam o diagnóstico e toda a parte inicial da qual iremos realizar antes de chegar à intervenção, ou até mesmo quando podemos perceber a divergência no entendimento do grupo de professores do que realmente é um Mestrado Profissional, ou o que realmente é a intervenção que devemos fazer.

De modo semelhante, a *Estudante 2* traz a perspectiva de que a interdisciplinaridade acontece em parte, afirmando:

Acredito que a interdisciplinaridade não acontece organizadamente. Talvez aconteça pelo fato de um assunto surgir dentro de uma aula e ter sido comentado ou trabalhado em outra, provocando novos questionamentos e aprofundamentos. Mas, a interdisciplinaridade acontece pelo fato de uma disciplina trabalhar conceitos que contribuem para todo o contexto, ajudando a clarear ideias e propondo ações mais pertinentes.

Klein (1998) chama a atenção para as experiências de professores que se valem de pedagogias inovadoras que promovam o diálogo interdisciplinar, com as dificuldades da sua concretização. Segundo a autora:

⁴ Para a análise dos depoimentos neste artigo preservamos o anonimato dos estudantes, identificando-os apenas como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 e Estudante 4.

Na prática real, entretanto, existe mais planejamento em equipe do que ensino em equipe. Uma equipe pode lecionar em conjunto no início de um curso; depois, conforme os indivíduos vão ficando cada vez mais à vontade com as perspectivas de outras disciplinas, eles lecionam individualmente. (KLEIN, 1998, p. 120).

Os dados vem ao encontro do que Bicalhoa e Machado (2015, p. 45) constatarem como resultado de suas pesquisas: “outro bom motivo para a exigência da interdisciplinaridade é a possibilidade que ela tem de favorecer a aproximação dos professores do módulo, no contexto do qual a disciplina é desenvolvida”.

Já a *Estudante 3* afirma que, no curso do mestrado, há preocupação com a interdisciplinaridade e que realmente acontece. Nas palavras da Estudante:

Entendo que no curso de Mestrado há um trabalho interdisciplinar. Os componentes curriculares buscam se interligar e possuem uma relação. É possível perceber que determinado assunto abordado em uma respectiva disciplina está estreitamente relacionado a outro tema que também está sendo explorado em outro componente curricular; os assuntos não estão descontextualizados. Cabe ressaltar que embora haja esta interligação entre os assuntos, cada professor desenvolve sua metodologia de trabalho seguindo a linha de pesquisa relacionada ao seu componente. Acredito que a interação e diálogo entre os professores é o que leva a compreender e considerar que exista um trabalho interdisciplinar no curso de Mestrado.

Nesta mesma perspectiva, ao ser questionado sobre o trabalho interdisciplinar, o *Estudante 4* afirma:

Entendo que há sim. Os temas abordados circundam por todas as esferas da educação, e isso, nos faz termos uma ideia e aprendizado geral, da forma atual de como a educação atuante nos meios de ensino desde a escola à universidade. Existe uma interação entre as disciplinas que são aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez no processo de ensino-aprendizado.

Estes depoimentos, recolhidos entre estudantes do mestrado, revelam que a preocupação com o trabalho interdisciplinar necessita a permanente atenção dos professores. E as ações coletivas são centrais para a interdisciplinaridade. Dessa forma, as perguntas de Freire (1996) se constituem em roteiros de trabalho:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares

fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Os dados mostram que a valorização dos saberes e a participação de estudantes, professores e técnicos na gestão da educação proporcionam relações mais humanizadas de quem nela convive. “Esse processo de diálogo oportuniza a produção de conhecimentos mais significativos para a vida dos educandos, além da emancipação e afirmação da autonomia dos sujeitos” (ZITKOSKI; HAMMES, 2014, p. 124).

3.2 A licenciatura em Educação do Campo na UFRGS

A experiência do curso de licenciatura em Educação do Campo, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com sede na cidade de Porto Alegre- Brasil, tem, desde a sua origem enquanto projeto de curso, uma preocupação em formar os docentes que já estão atuando nas escolas a partir de uma *epistemologia inovadora*⁵, que articule os saberes docentes já construídos pelos alunos-professores nas suas experiências de docência nas escolas rurais com os saberes da vida acadêmica intermediados pelos professores-formadores.

O Currículo dessa licenciatura e as atividades pedagógicas de todas as etapas de formação foram organizados a partir da concepção de Tema Gerador⁶ na perspectiva de Paulo Freire (1993). Da mesma forma, o curso está sendo desenvolvido desde a inspiração da *Pedagogia da Alternância*⁷, que articula os tempos da universidade com os tempos do cotidiano dos professores na sua comunidade escolar, mobilizando, dessa forma, em cada etapa do curso, o tempo de estudos (voltado para as atividades de ensino, seminários de discussão e planejamento da pesquisa) com o tempo comunidade (com projetos desenvolvidos pelos educandos em suas

⁵ O projeto pedagógico do curso (UFRGS, 2013) contempla a articulação entre teoria e prática ao longo das etapas de formação e, igualmente, propõe articular as diferentes áreas do conhecimento a partir das temáticas que emergem da experiência dos discentes e docentes dos respectivos tempos de formação. Ou seja, Tempo Universidade x Tempo comunidade.

⁶ O conceito de *Tema Gerador* na perspectiva de Paulo Freire é explicitado no terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* a partir do conceito de dialogicidade. Freire concebe que o diálogo é a essência de uma educação emancipatória e sua metodologia para ser coerente precisa contemplar já o diálogo sobre as escolhas dos conteúdos programáticos. Ou seja, o diálogo deve estar desde o início de um trabalho e perpassar todos os momentos e etapas de um processo educativo (FREIRE, 1993).

⁷ A *Pedagogia da Alternância* articula, de forma interdisciplinar, as atividades de ensino, com a pesquisa e extensão no processo formativo dos educadores. Os tempos Universidade e Comunidade são planejados a partir do Tema Gerador de cada etapa do curso.

escolas e comunidades de origem, com atividades de pesquisa de campo e projetos de intervenção no *locus* de atuação profissional).

Além dos *Temas Geradores* e da *Pedagogia da Alternância*, o planejamento das atividades dos professores do curso, considerando cada uma das etapas, se dá de forma coletiva e participativa, articulando os referenciais teórico-metodológicos das disciplinas e planejando conjuntamente as atividades, projetos de pesquisa e a efetivação do currículo do curso projetado de modo interdisciplinar. Esse planejamento e a construção coletiva dos docentes envolvidos implicam reunir professores de cinco departamentos diferentes da UFRGS (três departamentos da Faculdade de Educação e dois departamentos das Ciências Agrárias), com a regularidade de um encontro quinzenal para a organização coletiva das atividades, que envolvem os desafios de uma formação interdisciplinar e comprometida com o compromisso político e pedagógico dos docentes da educação do campo.

O processo de implantação da *licenciatura do campo* na UFRGS constitui-se em uma experiência desafiadora, pois implica romper com práticas tradicionais dos professores que atuam no curso para, então, trabalharem com colegas das diferentes áreas do conhecimento e disporem de um tempo mais ampliado para o desenvolvimento das atividades do curso. É evidente que surgem as dificuldades que vão desde a disponibilidade de tempo até a compreensão da lógica de áreas de conhecimento significativamente diversas uma da outra (a exemplo da relação entre a matemática por um lado e filosofia, ou sociologia por outro).

Mas o ponto de grande convergência na equipe de docentes do curso, que facilita a produção de alguns consensos possíveis para desenvolver conjuntamente o trabalho e fazer os encaminhamentos necessários para o bom andamento das atividades, é a identidade de todos os professores com a problemática da educação do campo e o cuidado especial em qualificarmos esses novos docentes para atuarem nas escolas junto às comunidades do meio rural, com melhores condições para construir uma formação significativa para os filhos de agricultores. O colegiado de professores do curso se mostra mobilizado em promover uma formação adequada para os docentes atuarem junto à população que vive da terra e produz alimentos para a maioria da população brasileira.

Essa dinâmica de trabalho em equipe possibilita uma rica experiência que nos remete para uma das exigências fundamentais no desafio de colocar em prática a perspectiva interdisciplinar na formação de professores, a saber, a atitude ética da interdisciplinaridade, que analisaremos mais adiante.

Considerando o primeiro ano do efetivo funcionamento dessa nova licenciatura na UFRGS (que foi implantada em meados de 2013), é possível elencar algumas conquistas, que são avanços significativos nos aspectos epistemológicos, políticos e didático-formativos para o conjunto dos sujeitos envolvidos no projeto desse novo curso. Tais aspectos serão descritos e problematizados no que segue.

a) O primeiro avanço significativo diz respeito à *dimensão epistemológica*. As atividades de ensino são mobilizadas na articulação com a pesquisa e a extensão. As aulas que se efetivam no Tempo Universidade são planejadas e desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e extensão, que visam à formação qualificada e à sistematização do conhecimento com o objetivo de intervenção no contexto das comunidades escolares do campo, onde nossos alunos-docentes já atuam há anos. A perspectiva de mobilizar os saberes acadêmicos pautados no currículo organizado por *Temas Geradores* busca fazer sentido para a experiência de vida e formação qualificada na docência no campo. Cada acadêmico do curso planeja suas atividades do Tempo Comunidade a partir dos projetos prioritários de sua escola e de seu interesse voltado para a realidade da comunidade local onde está inserido. A metodologia da pesquisa é prioritariamente o campo da *pesquisa-ação e pesquisa participante* na perspectiva que Brandão nos desafia⁸.

A construção de uma cultura pedagógica interdisciplinar é mobilizada a partir de três estratégias diferentes, mas complementares. Primeiramente, a partir do currículo, em que os saberes acadêmicos são trabalhados de forma interdisciplinar ao articularem as diferentes disciplinas a partir do *Tema Gerador* proposto para cada etapa do curso em diálogo com os projetos de pesquisa e extensão construídos pelos acadêmicos. Uma segunda estratégia é o desenvolvimento das atividades coletivas valorizando a partilha dos saberes que resultam das experiências de cada aluno-professor que tem uma rica trajetória identificada com a educação do campo. E, a terceira estratégia é o trabalho dos professores que assumem os componentes curriculares, em duplas ou trios, e articulam conjuntamente as aulas e outras atividades projetadas para serem desenvolvidas no Tempo Comunidade. Assim, grande parte das atividades é organizada por dois ou mais professores trabalhando conjuntamente as atividades de ensino e, além disso, no Seminário Integrador, o coletivo de professores envolvidos naquela etapa atua conjuntamente em sala de aula.

⁸ Conforme o Livro *Pesquisa Participante: a partilha do saber*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão e Danilo Streck, publicado pela editora Ideias e Letras, 2006.

Nessa perspectiva, dialogamos com Freire (1992), que entende não ser o sujeito que fundamenta o seu pensar, mas a presença dos outros e o diálogo intersubjetivo que é a razão de nossa busca de aprender e ser mais:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. (FREIRE, 1992, p. 66).

b) A estratégia do trabalho coletivo produz um avanço significativo na *dinâmica pedagógica* numa perspectiva interdisciplinar. Essa é a segunda qualidade que usamos destacar como aspecto inovador nessa experiência que estamos analisando. A partir do trabalho coletivo se estabelecem parcerias entre os professores em projetos e atividades do cotidiano. Nessa perspectiva, emerge uma nova cultura na forma de trabalhar o planejamento da formação universitária e organizar as atividades didático-pedagógicas desde uma perspectiva dialógica, participativa e eticamente comprometida com a humanização em um curso de formação de professores. Ou seja, segundo Freire,

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar [...]. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 42).

O terceiro avanço significativo que é importante destacar, nessa experiência inovadora da Licenciatura do Campo, diz respeito aos aspectos políticos e de gestão dentro da estrutura universitária. As universidades constituem-se, via de regra, em uma instituição organizada por uma burocracia pesada e demasiadamente formal. A lógica predominante da universidade brasileira é a estrutura departamental pautada na divisão de áreas do conhecimento e na estruturação dos cursos por uma grade curricular pensada de forma "disciplinar". A UFRGS não é diferente, pois se organizou historicamente a partir desse modelo hegemônico. Então, o processo de implantar um curso inovador, interdisciplinar e numa dinâmica da Pedagogia da Alternância é um desafio enorme que requer persistência e criatividade para construir alternativas políticas e de gestão tensionando por dentro a lógica já instituída.

O tensionamento e a luta política por rupturas com a lógica fragmentada, inerente à burocracia universitária, são processos cotidianos nas experiências da

Licenciatura do Campo na UFRGS. Os entraves para desenvolver um trabalho coletivo e articulador dos diferentes saberes (SANTOS, 2007) são muitos e vão desde a organização do tempo dos professores até os registros no sistema de informática que, via de regra, não é projetado para um projeto interdisciplinar.

Mas a luta do coletivo dos professores e da coordenação do curso para garantir e inovar na implantação desse novo curso vem produzindo conquistas políticas importantes numa perspectiva interdisciplinar. Os gestores da universidade foram sendo sensibilizados para atender às demandas específicas do curso e, por esse caminho de diálogo e negociação, vem ocorrendo algumas conquistas importantes, a saber:

- 1) A garantia de que os professores que atuam no curso se dediquem exclusivamente a esse projeto em termos de atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois precisam trabalhar intensivamente no Tempo Universidade e, também, necessitam se deslocar para as escolas onde nossos alunos são professores, que em alguns casos ficam a mais de 100 km de distância de Porto Alegre, para visitas e acompanhamento dos projetos de intervenção.
- 2) A acolhida dos alunos com uma estrutura diferenciada para viabilizar sua estadia no período do Tempo Universidade, que consiste em uma ou duas semanas de atividades intensivas. Essa demanda foi encaminhada, e os alunos que precisam recebem um suporte para viabilizar a permanência no Tempo Universidade.
- 3) As adaptações no sistema de informatização para que se viabilizem os registros e o acompanhamento da vida universitária dos acadêmicos e professores do curso, que tem especificidades próprias não previstas na estrutura hegemônica dos cursos da UFRGS. E, igualmente, a organização de espaços físicos para a acolhida de novos alunos do curso.

4 IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ÉTICOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Se considerarmos os maiores desafios do atual contexto sociocultural e ético-político na busca de uma formação acadêmica e, igualmente, de práticas humanas e sociais coerentes com o paradigma da interdisciplinaridade, podemos destacar, de forma mais evidente, três grandes desafios intimamente implicados no processo de mudanças mais profundas na atitude humana diante do mundo e dos outros.

O primeiro desafio e, talvez, o mais profundo, podemos denominar de *desafio ético* na construção de uma cultura da interdisciplinaridade. Concebemos que a atitude ética consiste no fundamento que alicerça qualquer projeto pedagógico,

formativo e de mudança cultural coerente com o paradigma interdisciplinar. Nesse sentido, ressaltamos que

A interdisciplinaridade não é um estado de coisas, um conjunto de conceitos, uma perspectiva teórica, uma metodologia ou uma técnica de pesquisa científica; ela é uma atitude diante do conhecimento, diante do outro e diante do mundo. Ela se mostra e se realiza efetivamente na prática de investigação. Por isso, convém considerar, em primeiro lugar, o modo como se realiza o processo formativo nos mais diversos âmbitos das atividades científicas, para então mostrar que a realização da interdisciplinaridade depende da abertura ao diálogo, da conversação e da atitude crítica que produz o conhecimento. (BOMBASSARO, 2014, p. 42).

Nas duas experiências que trazemos para análise no ponto anterior, destacam-se os avanços alcançados a partir dessa abertura dialógica para o outro e a coerente relação de alteridade que se torna fundamental nos avanços necessários para a efetivação prática de um projeto que se propõe coerente com a lógica interdisciplinar. Ou seja, no trabalho de equipe é de vital importância a troca de saberes entre as diferentes áreas de formação e, igualmente, dos diferentes *locus* de origem do conhecimento: popular, científico, religioso, artístico, etc. E, dessa forma, a dialogicidade requer a abertura ao outro, à humanidade e a esperança nas aprendizagens compartilhadas na perspectiva de construirmos uma vida mais digna para todos. Assim, é visível tal processo na Licenciatura do Campo e no Mestrado Profissional. Ambos, analisados anteriormente.

Um segundo desafio que se torna mais evidente é a constante necessidade do *trabalho em equipe*. Tal exigência requer dos professores, fundamentalmente, a disponibilidade de tempo e a dedicação para desenvolver as diferentes ações do projeto coletivo, pois hoje vivemos uma aceleração do tempo e uma potencial dispersão a partir de diferentes formas de pressão, tais como: a liquidez no contexto da cultura digital, das redes sociais e da racionalidade produtivista. Tais processos nos atingem com força. Diante desse contexto, é fundamental definirmos o que é prioridade e, portanto, em qual dinâmica vamos apostar nossas energias e nosso tempo: no trabalho individual que evidencia a competição e o carreirismo, ou no projeto coletivo?

E, diretamente relacionado com o desafio acima, temos um terceiro aspecto que consideramos muito importante. Percebemos, nas experiências analisadas e no cotidiano de qualquer projeto coletivo envolvendo os espaços acadêmicos, que o ponto nevrálgico são *os professores*, pois, de forma mais explícita, é possível concluir

que é na abertura ao diálogo e na esperança em aprender e construir juntos que reside o diferencial no sucesso de uma experiência acadêmico-formativa de natureza interdisciplinar. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (1992) na forma de fundamentar o processo formativo, quando ele concebe que a dinâmica do pensamento e da ação humana se fundamenta na relação intersubjetiva, pois é ali que está o sentido e a razão de ser de nossa presença no mundo, no qual partilhamos quem somos e tudo o que fazemos.

Dessa forma, a superação dos limites ou dos entraves para que o planejamento e a concepção de um projeto interdisciplinar sejam efetivamente alcançados na prática dependerá da postura dialógica e do engajamento coletivo dos professores diretamente envolvidos neste. Assim, mesmo que, em sua concepção e elaboração, se apresente ousado, criativo e coerente com o paradigma da interdisciplinaridade, é na efetividade prática de um projeto e nos processos concretos de aplicação dele que estará manifesta a garantia e a qualidade real do que de fato se atinge em termos de inovação, de rupturas e de mudanças no processo formativo e cultural (ZITKOSKI; STRECK; REDIM, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as reflexões centrais desenvolvidas ao longo desse texto e buscando relacionar com os desafios para repensarmos caminhos inovadores na formação de professores, ratificamos que a perspectiva interdisciplinar requer uma abertura de cada pessoa envolvida nos projetos coletivos. Nessa perspectiva, é importante que cada um dos sujeitos possa desenvolver suas atividades com uma postura aberta e dialógica, se dispondo a apreender junto com os outros. E, dentro disso, cada professor certamente avança em sua experiência formativa através da aprendizagem junto ao coletivo. Ou, como bem nos alerta Freire (1993), o processo interdisciplinar requer compreender que é a intersubjetividade que fundamenta a subjetividade, tanto nos processos de construção do conhecimento, quanto na dimensão pedagógico-formativa.

Portanto é fundamental superarmos as fronteiras fechadas da lógica hegemônica em que, via de regra, estamos operando por conta de nossa formação acadêmica. Cada ciência é importante, mas a realidade é muito mais complexa do que uma ciência específica poderia captar, por mais profundidade que a mesma consiga atingir. Então, o caminho é a atitude e sabedoria do diálogo e da troca de saberes e experiências buscando convergir para o entendimento da complexidade de nosso

mundo e compartilhando saberes na tentativa de solução do problema que hoje enfrentamos.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a transição do paradigma disciplinar para o interdisciplinar está diretamente relacionada ao modo de compreensão da intersubjetividade como fundamento ético-antropológico. Portanto a efetivação de uma proposta interdisciplinar, tanto de investigação (projeto de pesquisa) quanto de formação (projeto pedagógico) se fundamenta na intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

BICALHOA, Vítor D. L.; MACHADO, Lucília R. S. O princípio da interdisciplinaridade na prática de professores da disciplina Projeto Aplicado no Instituto UNA de Tecnologia. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 39-53, jan./jun. 2015.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A dimensão ética da interdisciplinaridade. *Roteiro*, Joaçaba, Edição especial, p. 39-48, 2014.

BRANDÃO, Carlos R.; SRTRECK, Danilo R. (Org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. *Projeto de Lei*, de 22 de maio de 2006. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=402927>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. *Revista Brasileira da Pós Graduação - RBPG*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/87/83>. Acesso em: 10 jun. 2016.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 107-32. (Coleção Práxis).

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caxias do Sul: Educ, 2008.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto, 1993.

SANTOS, Boaventura de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). PPGEduc. *Edital n. 129/2012*. Processo seletivo para ingresso no programa de Pós-graduação em Educação- Mestrado profissional no segundo semestre/2012. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prpg/files/2012/03/Edital_129-2012_processo_seletivo_mestrados.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. PPGEduc. *Projeto do Curso*. [s.d.]. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/1-apresentacao/>>. Acesso em: jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/educampofaced/projeto-pedagogico-2/view>>. Acesso em: jun. 2016.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge. Juventude, educação e cidadania: Os desafios da participação social e política. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 119-139, maio/ago. 2014.

ZITKOSKI, Jaime; STRECK, Danilo; REDIM, Euclides. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

Sobre os autores:

Lucio Jorge Hammes: Doutor em Educação. Professor dos cursos de licenciatura e do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). **E-mail:** luciohammes@unipampa.edu.br

Jaime José Zitkoski: Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de licenciaturas e na Pós-Graduação em Educação. **E-mail:** 00086365@ufrgs.br

Luiz Carlos Bombassaro: Doutor em Filosofia. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). **E-mail:** luiz.bombassaro@ufrgs.br

Recebido em julho de 2016.

Aprovado para publicação em maio de 2017.