REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS | ISSN: 2447-0244
v. 6, n. 2, jan-jun. 2020.
Missões

MEMÓRIAS ESCOLARES: A BUSCA POR ELEMENTOS INTERDISCIPLINARES INSTRUMENTALIZANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SCHOOL MEMORIES: THE SEARCH FOR INTERDISCIPLINARY ELEMENTS INSTRUMENTALIZING PEDAGOGICAL PRACTICES

Recebido em 13/05/2020
Aceito em 20/08/2020

Maqueni Bareto Pureza[†]
Suvania Acosta de Oliveira Pureza
Rita de Cássia Grecco dos Santos
Elaine Corrêa Pereira

Resumo: As origens deste trabalho estão articuladas às atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa intitulado: Formação de Professores e Práticas Educativas – FORPPE, que por sua vez está ligado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A partir disso, vale à pena mencionar que o referido grupo de pesquisa está fundamentado numa perspectiva interdisciplinar que considera a multiplicidade de olhares e a pluralidade de perspectivas. Nesse contexto, tendo em vista que os primeiros contatos da criança com os conhecimentos sistematizados próprios da escola são mediados, sobretudo, por um docente e, portanto, é evidente que nessa realidade há uma potencial perspectiva interdisciplinar latente. Nessa vertente, algumas de nossas intensões estão ligadas à formação de professores para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Portanto, esse artigo pretende apresentar os alcances de uma ação desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da FURG. Nessa perspectiva, buscamos, a partir das memórias escolares de determinado grupo de licenciandos, traçar paralelos e mobilizar uma consciência interdisciplinar capaz de articular de maneira coerente os conhecimentos curriculares previstos para os anos iniciais da Educação Básica. Com isso acreditamos estar buscando caminhos alternativos e em direção contrária aos obsoletos rumos pretendidos por um paradigma cuja principal marca é a fragmentação do conhecimento.

Palavras chave: Interdisciplinaridade, Memórias, Formação de Professores, Educação Básica.

Abstract: The origins of this work are articulated to the activities developed in the research group entitled: Teacher Training and Educational Practices - FORPPE, which in turn is connected to the Federal University of Rio Grande - FURG. From this, it is worth mentioning that this research group is based on an interdisciplinary perspective that considers the multiplicity of perspectives and the plurality of perspectives. In this context, given that the first contacts of the child with the systematized knowledge of the school are mainly mediated by a teacher and, therefore, it is evident that in this reality there is a potential latent interdisciplinary perspective. In this area, some of our intentions are related to the training of teachers for the

1. Programa de Pós-Graduação em História - PPGH /Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: furggeo@gmail.com
2. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:Química da vida e saúde - PPGEC/ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: suvaniapureza@hotmail.com
3. Programa de Pós-Graduação em História - PPGH /Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br
4. Instituto de Matemática, Estatística e Física - IMEF/ Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: elainecorrea@furg.br

performance in the initial years of Basic Education. Therefore, this article intends to present the scope of an action developed with students of the course of Pedagogy of FURG. In this perspective, we seek, from the school memories of a certain group of graduates, to draw parallels and mobilize an interdisciplinary awareness capable of coherently articulating the curricular knowledge foreseen for the initial years of Basic Education. With this we believe we are seeking alternative paths and in the opposite direction to the obsolete paths intended by a paradigm whose main brand is the fragmentation of knowledge.

Keywords: Interdisciplinarity, Memories, Teacher Training, Basic Education.

INTRODUÇÃO

Em conformidade com Lima (2010, p. 6), entendemos que "a lógica dos tempos e espaços sociais solicita a formação permanente do professor que, acima de tudo, deve estar mobilizada pela sensibilização do olhar e das múltiplas possibilidades de intervenção em sala de aula". Sendo assim, o educador deve diariamente praticar o exercício da ação-reflexão-ação, como algo novo e em processo de transformação.

Considerando que os indivíduos aprendem a partir do que é parte de sua realidade e tendo em vista que as memórias instrumentalizam sua relação com o conhecimento, a prática interdisciplinar colabora para ampliar as possibilidades de encontrar caminhos que estão para além dos limites da disciplinaridade. Portanto, o exercício do diálogo entre escola e universidade sobre as práticas docentes com o sentido interdisciplinar, pode contribuir significativamente no processo formativo de professores, tendo em vista que é inviável a possibilidade de pensar de maneira interdisciplinar sem antes estudar e conhecer as partes que integram o todo, ou seja, "[...] não se pode entremesclar o que não se conhece" (FOLLARI, 2011, p. 111).

Em muitas escolas o ensino é dito disciplinar de maneira que os conteúdos das disciplinas são explicados isoladamente. Isso se deve em grande parte à própria formação disciplinar enraizada na formação dos professores. Esse fato nos leva a uma realidade sistêmica e complexa, em que "o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto" (MORIN, 2000, p. 45).

Diante deste contexto, a proposta em desenvolver estratégias interdisciplinares baseadas nas experiências dos docentes poderão suprir as necessidades dos estudantes em aprender o que faça sentido e que de alguma maneira esteja inserido no contexto da vida. Algo que amplie sua visão de mundo, visão esta não mais fragmentada, mas ampla, no sentido de totalidade. Segundo Fazenda (1992, p. 49), "O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente". Dessa forma,

tanto professor quanto aluno serão participativos no processo de formação.

Nessa direção, entendemos que os significados atribuídos ao conhecimento estão diretamente ligados à soma de experiências compartilhadas pelos indivíduos no interior de determinada cultura. Portanto, pensamos na pertinência de exumar memórias em busca de "fios condutores" que revelem a essência daquilo que de fato constitui os sujeitos. Afinal, "[...] a memória é o ponto de partida e chegada; ela nos enche de sentido" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 26). Assim, acreditamos que é possível mobilizar o que Nietsche (1978) chamou de vontade de potência. E nessa perspectiva, acessar dimensões que estejam para além da fatídica e persistente partição dos saberes.

Tendo em vista que os primeiros contatos de uma criança com os conhecimentos sistematizados próprios da escola são mediados, sobretudo, por um docente é evidente que nessa realidade há uma potencial perspectiva interdisciplinar latente. Nessa vertente, algumas de nossas intensões estão ligadas à formação de professores para a atuação nos anos iniciais da Educação Básica. Em virtude disso, pretendemos apresentar os alcances de uma ação construída junto ao FORPPE e desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia da FURG.

A ação aqui descrita foi implementada a partir de um planejamento delineado para quatro encontros onde foram desenvolvidas atividades presenciais e também à distância. Por meio da ação, buscamos a partir das memórias escolares de determinado grupo de licenciandos, traçar paralelos e mobilizar uma consciência interdisciplinar capaz de articular, de maneira coerente, os conhecimentos curriculares previstos para os anos iniciais da Educação Básica.

Para fins de esclarecimento ao leitor, o texto apresenta compreensões acerca de algumas ações compartilhadas durante os encontros de formação com uma turma de estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia Licenciatura da FURG.

DESENVOLVIMENTO

Para darmos início a ação, propomos uma roda de conversa com a finalidade de apresentarmos a proposta de formação e ouvir o que dizem os (as) futuros (as) pedagogos (as) acerca de suas memórias escolares entrelaçadas a interdisciplinaridade. Para isso, sugerimos uma discussão sobre o que seria interdisciplinaridade para os participantes e se os mesmos já tinham alguma aproximação com o tema.

Inicialmente os participantes se mostraram tímidos mas aos poucos cada um, dos que estavam em roda, explanou suas compreensões e compartilhou suas memórias escolares. Tais memórias remetiam à interdisicplinaridade por meio de experiências que por sua vez em alguns

relatos eram boas e em outros não tão prazerosas, porém ambas foram significativas para a constituição pessoal e escolha dos participantes pela docência.

Durante dicussões percebemos que os participantes, além de escreverem sobre suas memórias escolares também mecionaram algumas de suas experiências vividas na universidade e em boa parte desses relatos a figura do professor foi mencionada. Ao final das discussões, solicitamos uma escrita reflexiva em formato de carta. Nessas cartas, os participantes deveriam expressar a essência de suas memórias escolares relacionadas a possíveis práticas interdisciplinares.

No segundo encontro, novamente em roda de conversa, separamos um tempo para socializarmos as produções escritas. A partir de então, foi possível estabelecer uma dinâmica de relações interpessoais entre o grupo de participantes ao ponto de tornar a proposta um espaço de formação acolhedor, construído coletivamente através do diálogo e do compartilhamento de experiências. Para finalizarmos esta etapa da ação, solicitamos aos participantes que se distribuissem em cinco grupos a fim de elaborarem uma atividade para ser implementada com os demais colegas no encontro seguinte. Cada grupo ficou responsável em elaborar uma proposta pedagógica com a perspectiva interdisciplinar que pudesse ser desenvolvida com alunos da Educação Básica – Séries Iniciais.

Nos terceiro e quarto encontros, os grupos desenvolveram suas propostas. Foi estipulado a cada grupo um período de 30 minutos para implementar as atividades. Ao final das dinâmicas nos reunimos no grande grupo afim de compartilharmos as experiências vivenciadas no decorrer das ações.

Reconhecemos que os resultados desta ação demandam muitas discussões e por isso, nesse artigo apresentaremos algumas compreensões que emergiram a partir da leitura das cartas dos 11 estudantes de Pedagogia Licenciatura. Em função das cartas serem anônimas, ou seja, não possuirem nenhum tipo de identificação sobre quem as escreveu, estabelecemos uma cotidificação numérica de 1 a 11. Portanto quando formos utilizar os fragmentos discursivos contidos nas escritas dos participantes faremos referência ao número atribuído à respectiva carta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partimos da premissa de que vivemos na linguagem e de que esta não está apenas associada ao ato de falar. Desse modo, “a linguagem assinala a linha de encontro entre o eu e o outro, pois ao tentarmos nos explicar, ao tentarmos nos fazer entender, estamos a um tempo nos

descobrindo e tentando descobrir o outro para fazê-lo nos entender (FAZENDA, 1979, p.55). Portanto, em nosso viver estamos em um contínuo emocionar expressado por meio de nossos comportamentos que se entrelaçam ao nosso linguajar. À medida que entrelaçamos nossas emoções com nosso linguajar, estamos no conversar. (MATURANA, 2014). Sendo assim, nosso viver acontece em meio às redes de conversação que estabelecemos com o outro em nosso cotidiano. Esse processo se dá por meio da comunicação entre os sujeitos, pois sem ela não existiria um conversar.

Após o momento de leitura das cartas e socialização das produções escritas nos desbruçamos com olhar de pesquisadores para o material discursivo, com o intuito de responder ao nosso objetivo inicial. Então a partir das memórias escolares, registradas nas cartas, buscamos traçar paralelos e verificar se foi possível mobilizar, num primeiro momento, uma consciência interdisciplinar mesmo se tratando de um tema ainda não tão explorado pelos(as) futuros(as) pedagogos(as). Por esses caminhos entendemos que:

> A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 420).

Nessa vertente, nos chama atenção um fragmento da carta 1:

> Durante meu processo de escolarização tenho boas lembranças, tanto nas relações aluno-aluno quanto nas que envolvem aluno e professor. Tive professoras que sempre me incentivaram e me auxiliaram, inclusive muitas delas permaneciam comigo após o término das aulas. Além de estudar na escola eu refazia os processos em casa. Não posso esquecer que o apoio que tive na escola e em casa ajudaram na minha escolha pela pedagogia. Isso de fato foi muito importante para mim, por isso, eu gostaria de transmitir essas boas experiências para outras pessoas (CARTA 1).

Seguindo por essa via, se por um lado a Memória se constitui a partir dos atos de lembrar e esquecer e se relaciona diretamente com o presente, por outro, o simbólico (BOURDIEU, 2003)[8] exerce uma força sutil e, em boa medida, dá a tônica sobre o que deve ser lembrado e esquecido. Assim, é cada vez mais difícil desconsiderar a subjetividade inerente a existência humana, para González e Rey,

> [...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de "fora" e que aparece "dentro", o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. Em minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. (GONZÁLEZ e REY 2003, p. 78)

Além disso, percebemos nesse contexto uma relação de indissociabilidade entre Memória e subjetividade, afinal:

> A memória é o ponto de partida e chegada; ela nos enche de sentido. Recriamos o legado de gerações e de tantas contribuições significativas ao conhecimento humano, com os olhos e os filtros de hoje. Neste processo, contracenam o individual e o coletivo, o antigo diante do novo e, ao apropriar-se do que ainda é desconhecido, revelamos contrastes, semelhanças e diferenças. Portanto, a memória mistura tudo: sensações, emoções e lembranças (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 26).

Nesse enquadramento a partir da leitura das cartas percebemos que em muitos casos a escolha profissional está associada às memórias escolares, conforme evidenciamos nos excertos a seguir: "Em relação às memórias escolares que incentivaram minha escola pela licenciatura, me recordo muito da escola e de aprender novidades" (CARTA 4).

> Durante a minha vida escolar sempre tive como referência algumas professoras, sobretudo, as da educação infantil […] e isso foi um dos determinates para escolha da profissão. Além disso, lembro que sempre gostava de ensinar minha prima mais nova a aprender a ler e a escrever (CARTA 5).

No entanto, as lembranças do passado não representam exatamente como ele aconteceu, existe de fato uma relação onde as forças do presente atribuem sentidos ao passado. Portanto, essa dinâmica de lembranças e esquecimentos modelam permanentemente a existência humana e atribuem sentidos a vida. Segundo Nora,

> A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (NORA, 1984, p. 19).

Retomando a análise das cartas, em relação à interdisciplinaridade, percebemos que alguns participantes já tinham conhecimento sobre o tema, seja pelas memórias escolares ou por experiências atuais. Isso pode ser constatado no excerto a seguir: *Nunca aprendi tanto sobre literatura, personagens, tempo, espaço, narrador, etc. Nunca aprendi tanto a desenhar, montar cenários, misturar cores, resolver problemas e conflitos, nunca perdi tanto a timidez como*

naquele projeto (CARTA 2).

Contudo, boa parte do grupo considerou não ter tido experiências interdisciplinares durante sua escolaridade, conforme evidenciado nos seguintes fragmentos: *"[...] não tenho nenhuma recordação de interdisciplinaridade durante esse período, as disciplinas eram mais rígidas e fiéis às suas caixinhas"* (CARTA 9); "*[...] Não lembro de interdisciplinaridade, não havia essa Liberdade, era tudo muito engessado"* (CARTA 11).

Diante desse cenário, a ação de mudar o fazer docente exige uma ruptura de conceitos e crenças nos indivíduos que encontram dificuldades em desenvolverem práticas e/ou projetos de caráter interdisciplinar devido, em grande parte, à disciplinaridade enraizada em seus processos de escolarização e, por conseguinte em sua própria formação acadêmica. Essa formação disciplinar caracterizada pelo parcelamento e a compartimentação dos saberes, dificulta uma aprendizagem na perspectiva interdiciplinar. Contudo, sem ignorarmos os saberes disciplinares, a prática interdisciplinar leva o docente ao exercício do conhecer. Logo a interdisciplinaridade busca relacionar conhecimentos próprios das disciplinas ao ponto de proporcionar ao professor e ao aluno a compreensão de uma realidade complexa.

Ao mesmo tempo em que discutimos a inserção da interdisciplinaridade na escola, é interessante pensarmos na formação de professores em uma dimensão interdisciplinar. Os cursos de Licenciatura formam atualmente especialistas para trabalhar em disciplinas que atendam ao currículo escolar. Aliás, o próprio processo de formação, na maioria das universidades, é efetuado disciplinarmente. As mudanças são difíceis à medida em que fomos educados para desenvolvermos o pensamento linear e reducionista.

Contudo, a sociedade necessita de sujeitos que enxerguem os problemas em sua totalidade e de maneira profunda. Para isso, é necessário romper com as fronteiras das disciplinas, pois, conforme Morin:

> [...] a hiperespecialização‡ impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário (MORIN, 2001, p. 13).

‡ ...ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte.

Discutimos uma educação interdisciplinar, sendo que não nos formamos interdisciplinares. Como professores, entendemos a necessidade de uma formação profissional que nos prepare para lidar com a desordem, com os problemas que se mostram cada vez mais polidisciplinares, que se estendem em múltiplas dimensões. Nesse sentido, "a missão primordial do ensino supõe muito mais aprender a religar do que aprender a separar o que, aliás, vem sendo feito até o presente. Simultaneamente é preciso aprender a problematizar" (ALMEIDA, CARVALHO, MORIN, 2013, p.70).

A formação interdisciplinar busca romper com o costume de construirmos o conhecimento a partir de um pensamento linear. Por meio deste pensamento não nos fazemos perguntas, apenas aceitamos os acontecimentos como imutáveis. Desse modo, a visão do ser humano em compreender o mundo tende a fragmentação. Contrária a essa visão, Edgar Morin propõe uma transformação multidimensional do pensamento em busca de uma ciência que busque conexões entre as partes e o todo. Excluindo dicotomias, entendemos que "o conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso informações e dados no seu contexto para que tomem sentido" (MORIN, 2001, p.40).

Essa transformação é compreendida como um momento em que o professor se permite ir além e, junto às práticas tradicionais acrescenta ações interdisciplinares que, aos poucos, vão se aglutinando ao ponto de serem apenas práticas pedagógicas. Desse modo, a interdisciplinaridade passa a se tornar,

> [...] uma categoria de ação do fazer reflexivo, do acontecer entre duas ou mais pessoas e objetos. É a relação sujeito-objeto e entre sujeitos por meio do qual é possível a integração e a unicidade do conhecimento a partir de zonas de permeabilidade de diálogos e a leitura de diferentes mundos (FRANÇA, 2014, p. 33).

No campo educativo a interdisciplinaridade tem sido entendida por alguns especialistas como uma forma de articular duas ou mais disciplinas por meio da exploração de determinado assunto, visando à sua análise, discussão e compreensão sob diferentes pontos de vista apresentados em cada uma das disciplinas (RIBEIRO, 2010). Contudo, ainda não se tem um conceito único que defina interdisciplinaridade.

Alguns estudiosos defendem que sejam recusadas quaisquer iniciativas que demandem uma conceituação única para interdisciplinaridade por se tratar de uma proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares. Além disso, determinar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa conceber a interdisciplinaridade sobre uma ótica também disciplinar.

Em conformidade com Leis (2005, p. 5), "a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar". Pelo fato de não existir uma definição única, mas outras possíveis, conforme as experiências interdisciplinares vivenciadas no campo do conhecimento, acreditamos que a busca por definições abstratas deve ser evitada (LEIS, 2005). No entanto, para o desenvolvimento da proposta apresentada, nos alicerçamos em alguns conceitos pertinentes para o trabalho desenvolvido com docentes em formação inicial e continuada.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, segundo Japiassú (1976, p. 74), "caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa". Para o autor a interdisciplinaridade não exclui as disciplinas, mas as integra possibilitando que os docentes desenvolvam parcerias com seus colegas de profissão, em um movimento de diálogo de maneira a estabelecer outras relações aos conteúdos discutidos em sala de aula. Ainda nesse sentido, Fazenda afirma que:

> Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2009, p. 24).

Dessa maneira, o trabalho interdisciplinar vai além do conversar entre as disciplinas, pois, possibilita diferentes olhares para o mesmo contexto, proporcionando que os sujeitos inseridos nesse espaço tenham a oportunidade de repensar as propostas dos seus pares respeitando e aceitando o tempo e os limites dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, a proposta em desenvolver estratégias interdisciplinares, poderá suprir as necessidades dos estudantes em aprender o que faça sentido e que de alguma maneira esteja inserido no contexto da vida. Algo que amplie sua visão de mundo, visão esta não mais fragmentada, mas ampla, no sentido de totalidade. Portanto, mais do que formular um conceito para interdisciplinaridade, buscamos compreender seu papel e suas implicações nos processos de interação e ensino, no âmbito da formação docente.

Diante dos desafios de integrar e buscar uma articulação dentre a teoria e a prática, é necessário um desacomodar de modo que, ao nos inserirmos numa prática interdisciplinar, tenhamos a clareza que as dificuldades encontradas no caminho da construção do trabalho coletivo exigem uma atitude no enfretamento de novos desafios.

A partir das leituras das cartas, percebemos que os participantes, além de dicorrerem sobre suas memórias escolares, também comentaram sobre o primeiro encontro. Foi notório o

envolvimento dos participantes com a discussão sobre interdisciplinaridade, conforme pode ser constado no fragmento seguinte: "[…] na aula anterior observamos a importância e também as dificuldades na interdisciplinaridade, e o pensar em conjunto, no quanto uma atividade bem elaborada pode ser significativa para os nossos alunos" (CARTA 8).

Nessa perspectivia acreditamos que o pensar interdisciplinar "[...] parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva (FAZENDA, 2002, p.15). Por isso, a busca por investigar outras fontes do saber colabora no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para o aluno. Logo, ao considerarmos a história do sujeito e o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem contextualizada e que o aluno aprende a partir do que é parte de sua realidade, a abordagem interdisciplinar possibilita olharmos em diferentes perspectivas, promovendo a busca de soluções não mais por um único caminho, mas por outras direções plausíveis.

Seguindo nessa direção, acreditamos que o trabalho docente vai além de questões que envolvem puramente conhecimentos específicos. Portanto, entendemos que é inevitável aprender a lidar com a complexidade que envolve as relações interpessoais no âmbito da profissão docente. Além disso, em muitos casos, é preciso superar a escassez de recursos didáticos e problemas estruturais.

> Sabemos das dificuldades que o professor enfrenta na sala de aula, a falta de tempo, de recursos financeiros, espaços inadequados, entre outros fatores que prejudicam sua prática. Porém devemos lembrar que a disposição e o amor para desempenhar o papel de professor faz toda a diferença (CARTA8).

Na busca do ser interdisciplinar, o docente aprende a pesquisar suas próprias ações e a si mesmo. Portanto, conforme Fazenda (2013, p.21), "duvidar da própria prática, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do docente interdisciplinar". Nesse sentido, Nóvoa (2009) nos remete ao conceito de 'disposição'. Por meio desse conceito, o autor argumenta que há uma "(pre) disposição que não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor" (NÓVOA, 2009, p.27). Por isso, acreditamos na importância de uma formação docente que promova a construção de sujeitos reflexivos e críticos e que, ao mesmo tempo, tenham a consciência de que são os responsáveis pelo seu crescimento profissional.

Nesse sentido, compreendemos que desenvolver práticas interdisciplinares é um desafio permanente. Entendemos que os espaços educativos devem fornecer subsídios para que os

professores tenham a possibilidade de implementar novas práticas, porém, acreditamos que, para além do sistema, é preciso que os docentes estejam abertos ao diálogo, em busca de romper com as limitações e promover um movimento de solidariedade e parceria. Dessa forma, há uma maior chance de os desafios serem superados.

Diante do exposto, a busca por uma formação no viés interdisciplinar provém da atitude particular de cada sujeito e ao mesmo tempo da construção de saberes no coletivo. Nessa perspectiva, a educação "é uma prática que busca o equilíbrio na relação teoria prática, isto é, na articulação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer" (FERREIRA, 2013, p. 95).

Desenvolver um trabalho interdisciplinar não é tarefa fácil, à medida que somos alicerçados a uma formação com raízes na disciplinaridade e por isso, compreendemos que a busca por uma formação docente com viés interdisciplinar é um desafio constante. Além disso, entendemos que é necessário compreender-se as partes para estabelecer uma relação com o todo, pois, "somente conseguiremos falar sobre aquilo que conhecemos com propriedade, e consequentemente seremos autores, se tivermos autoridade suficiente para discorrer sobre algo" (JOSÉ, 2013, p. 78). Desse modo, a ação interdisciplinar está imbricada às ações coletivas e portanto, é no conversar que construímos estratégias elaboradas a partir da parceria entre os professores.

Nessa perspectiva cabe ao professor buscar desenvolver uma atitude interdisciplinar, caracterizada pela "ousadia da busca, da pesquisa", sendo a "transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir" (FAZENDA, 1993, p. 18). Esse exercício, que é individual do sujeito, se dá nas relações interpessoais que poderão colaborar para uma formação interdisciplinar na convivência. Nessa perspectiva, entendemos que "a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas" (FAZENDA, 2000, p. 86). Por isso, acreditamos na importância de uma formação que promova a construção de sujeitos reflexivos e críticos e que, ao mesmo tempo, tenham a consciência de que são os responsáveis pelo seu crescimento profissional (NÓVOA, 2009).

Nos ambientes de aprendizagem são inúmeras as relações que intervém no processo de construção do conhecimento. Isso torna o trabalho do professor complexo na medida em que o docente necessita de preparo para professorar. Nesse sentido, a prática educativa movimenta diversos saberes e a relação dos docentes com os mesmos. Segundo Tardif (2002, p. 36), "essa prática não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos", exigindo do profissional autonomia e discernimento. Para Tardif, esses saberes não são singulares, mas procedentes da formação profissional e de outros saberes denominados de disciplinares,

curriculares e experienciais.

Nesse movimento é necessário compreender como esses saberes se integram nas atividades docentes e de que maneira são administrados por esses profissionais, considerando as dificuldades enfrentadas na caminhada docente.

Logo, as práticas interdisciplinares não se restringem apenas em mobilizar conhecimentos, mas em produzir saberes e subjetividades. Garcia (2005) relaciona a formação de professores interdisciplinares ao desenvolvimento de competências em que os docentes articulem os conteúdos próprios de sua área de formação aos de outras disciplinas. Segundo Garcia (2005, p.4), essa formação não se refere apenas as "competências técnicas, mas envolveria toda uma revisão e mesmo construção de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais".

Diante do exposto, acreditamos ser possível mobilizar uma consciência interdisciplinar por meio das memórias, tanto escolares quanto de um passado recente, de modo que venham a contribuir para outras práticas docentes elaboradas pelos(as) futuros(as) pedagogos(as).

CONCLUSÕES

Os processos de aprendizagem acontecem no âmbito das interações, isso requer o confronto de ideias e argumentações. Podemos constatar que nessa perspectiva, não existem sujeitos passivos como meros recptores, ao contrário, estamos falando de uma relação que desacomoda os envolvidos. Assim sendo, nos chama a atenção o fato de que os sujeitos são, em boa medida, orientados pelos significados que dão aos momentos que vivenciam.

Nesse contexto, diante da riqueza das conexões exploradas, avistamos promissoras possibilidades a serem desenvolvidas no contexto da formação de professores. Nessa perspectiva acreditamos que as memórias são reveladoras das cosntruções subjetivas dos indivíduos, a recuperação de eventos nos fornecem valiosas pistas sobre a complexidade dos elementos que integram personalidades.

Nessa dimensão, o conjunto de convicções e de comportamentos assumidos pelos futuros(as) pedagogos(as) têm ligação direta com experiências pretéritas por eles(as) vivenciadas. Uma das convicções que emerge ao lermos as cartas é de que a escolha pela docência, na grande maioria dos casos, esteve ligada às memórias escolares dos sujeitos.

Seguindo na trilha de nossas compreensões sobre o foco deste trabalho foi possível perceber a fecundidade da abertura de vias de diálogos. Esses por sua vez, foram capazes de

reunir a multiplicidade de olhares e estabelecer conexões entre diferentes perspectivas para pensar interdisciplinaridade no âmbito da Educação Básica-Séries Iniciais.

Em relação à interdisciplinaridade foi possível perceber ao longo das escritas que ao convidarmos os participantes a relembrarem suas memórias relacionadas ao cotidiano escolar, alguns deles encontraram entre suas lembranças experiências que divergiam de um paradgma predominante e fragmentador. Justamente nesses casos que as memórias de boas experiências estavam relacionadas com práticas interdisciplinares.

A partir de nossas análises percebemos que as memórias escolares permitiram refletir sobre interdisciplinaridade, não com a ideia de definir um conceito, mas em busca de um saber ser interdisciplinar. Portanto, foram justamente os momentos significativos vivenciados pelos participantes que vieram a tona nas discussões e escrita das cartas. Assim, pensamos que práticas interdisciplinares estiveram relacionadas com experiências positivas que, por sua vez, constituiram-se significativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como na escolha pela Pedagogia Licenciatura.

Nesse viés é inegável a contribuição que os estudos interdisciplinares têm prestado para seguirmos ampliando a rede de cinergias que se originam das aproximações horizontais entre escolas e universidades. Portanto, consideramos a importância dos espaços acadêmicos que têm se ocupado em pensar a escola a partir de concepções que privilegiam debates amplos, democráticos e despidos da temida insolênica intelectual.

Certamente, ao congregar e mobilizar reflexões sobre a interdisciplinaridade na educação básica, as distâncias entre universidade e escola são encurtadas e a ciência ganha novo vigor em uma dinâmica que busca permanentemente a reinvenção dos sentidos. Nessa direção temos acreditado que nas discussões interdisciplinares reside a potencialidade de conglutinar a multiplicidade da ciência.

Nessa concepção e a partir das leituras e análise do material discursivo fornecido nas cartas, percebemos que mesmo já existinto muitas pesquisas desenvolvidas na área de interdisciplinaridade e sendo este assunto bastante discutido ainda é necessário uma formação docente que possibilite um aprendizado com foco na interdisciplinaridade. Assim, acreditamos estar buscando caminhos alternativos e em direção contrária aos obsoletos rumos pretendidos por um paradigma cuja principal marca é a fragmentação do conhecimento.

No entanto, consideramos ser necessário que os(as) futuros(as) pedagogos(as) busquem ser profissionais capazes de desenvolver uma visão sistêmica da realidade, sabendo que apenas o conhecimento de sua área de formação não é suficiente para responder às necessidades da

contemporaneidade, relativas ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é necessário estarmos dispostos a vencer desafios em busca de uma constante formação.

Por esses rumos, temos entendido que pensar interdisciplinaridade passa pela constituição, manutenção e aperfeiçoamento de canais de diálogo entre diferentes campos disciplinares. Além disso, entendemos que a possibilidade de aprimorar, redimensionar e ampliar saberes não pode estar contida numa dinâmica que de certa forma fraciona e limita o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C; CARVALHO, E. A; MORIN, E. **Educação e complexidade:** Os sete saberes e outros ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2013.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6 ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2003.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: (coord.) **Práticas Interdisciplinares na Escola.** São Paulo: Cortez, p. 15-18, 1993.

_____. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. Vol. 13. Coleção Educar. 119 p.

_____. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração.** Vol. 1, n. 1, p.24-32, Maio/2009.

_____. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: **Formação de docentes interdisciplinares.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

FERREIRA, N. R. S. Atitude Interdisciplinar no currículo: autoformação e formação de docentes interdisciplinares. In: **Formação de docentes interdisciplinares**. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e FERREIRA Nali Rosa Silva (orgs). Curitiba, PR: CRV, 2013.

FOLLARI, R. Sete princípios da interdisciplinaridade no realismo construtivista. In. **Interdisciplinaridade:** para além da filosófica do sujeito. JANTSCH, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio (orgs). 9.ed.atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, p.107-121, 2011.

FRANÇA, O. A. V. Ação. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes (Org); GODOY, Hermínia Prado (Coord. Técnica). **Interdisciplinaridade:** pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez. 2014. p. 27-34.

GARCIA, J. Ensaio sobre Interdisciplinaridade e formação de professores. **Seminário Internacional de Educação.** 2005. Disponível em:< http://www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2.doc>. Acesso em: 08 jul. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade***:* uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning,2003.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas,** Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <http://www.cfh. ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2017.

LIMA, P. G. **Formação de professores:** por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados, MS. UFGD, 2010.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2014.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NIETZSCHE. F. **Os pensadores "Nietzsche".** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NORA, P. Entre memórie et histoire la problematique des lieux. In: GERON, C. R. (org). **Le lieux de mémorie**. Paris: Gallimard, 1984. V.2. La Nation.

NÓVOA, A. (Org). **Professores:** imagens do futuro presente. Portugal, Lisboa: Educa, 2009.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

RIBEIRO, J. **Matemática:** ciência, linguagem e tecnologia, 3: ensino médio. São Paulo, Scipione, 2010.

STEPNHANOU, M; BASTOS, M. H (ogs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.2. Petrópoliz: Vozes, 2005. p. 52-65.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação de Professores.** Petrópolis: Vozes, 2002.