

CONFERÊNCIA¹

Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco

Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi²

APRESENTAÇÃO

Esse texto é decorrente da participação em uma mesa redonda durante o II Encontro de Iniciação à Docência e Formação Continuada de Professores, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Discuti, na época, o tema da mesa - PIBID e Interdisciplinaridade - a partir de alguns pontos que considero essenciais para a formação de professores, tanto inicial como continuada: aprendizagem da docência, o significado da palavra interdisciplinaridade quando presente em projetos da escola e as interações universidade-escola.

A partir dessa experiência retomei minha apresentação e lhe dei outra lógica, mais próxima da lógica das escrituras, inclui nela informações importantes para os que não estavam presentes compreenderem o contexto e ainda algumas aprendizagens possibilitadas pela participação e pela reflexão após ela. É então com esse novo texto que submeto o tema à análise dos interessados.

É preciso também esclarecer que cada um dos subtemas em que pautei a fala é complexo e abrangente, de forma que só será possível iniciar uma discussão sobre eles, ainda mais tendo em vista que os posicionamentos a

¹ Realizada na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Federal de São Carlos. E-mail: retancredi@gmail.com.

respeito são algumas vezes complementares, mas outras completamente divergentes. É então sob meu ponto de vista, construído em função de estudos e pesquisas e também de diversificada experiência profissional que teço as considerações que seguem.

1. O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES: UMA POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA PARA A MELHORIA DA ESCOLA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência³ – PIBID – foi instituído por Portaria Normativa do Ministério de Educação – MEC – de número 38, em 12 de dezembro de 2007, tendo como uma de suas finalidades incentivar⁴ estudantes das licenciaturas⁵ das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁶ a se tornarem melhores professores e a comprometerem-se com a própria formação profissional e com a melhoria do ensino na escola básica.

O PIBID vem também suprir uma lacuna já bastante conhecida no Brasil: a falta de professores nos diversos níveis de ensino, em especial no ensino médio. Por isso, no inciso I do artigo 1º. encontra-se claramente explicitado esse propósito: “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”. Disso decorre o encaminhamento inicial para priorizar as licenciaturas em física, química, matemática e biologia; depois delas as licenciaturas em ciências e, de forma complementar, em letras (especificamente em língua portuguesa), em educação musical e artística e, finalmente, as demais licenciaturas.

Adicionalmente, e tão importantes quanto os demais propósitos, vêm dois aspectos: incentivar os professores formadores das licenciaturas a participarem mais ativamente da vida das escolas desse nível de ensino, conhecendo-as “por dentro”, e aos professores da escola básica a se responsabilizarem pela formação dos futuros professores.

³ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid>

⁴ Para os licenciandos, o incentivo se dá de dois modos: pela elaboração de projetos específicos para as escolas participantes, aprovados por comissão externa, e pela concessão de bolsas de iniciação à docência. Há também bolsas para coordenadores e supervisores. Destaco que a bolsa do coordenador (professor da universidade) é o dobro da dos professores supervisores (professores da escola básica); em relação aos licenciandos, a atribuição deve priorizar os oriundos da rede pública de ensino e os com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo.

⁵ De início considerava-se apenas a licenciatura plena presencial, mas desde 2009 as licenciaturas a distância puderam ser contempladas.

⁶ Poderiam ser incluídos como proponentes os CEFETs que tivessem notas satisfatórias no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e estabelecessem acordos de cooperação com as redes de educação básica de Municípios, Estados ou Distrito Federal.

O envolvimento desses três grupos de participantes – professores formadores das universidades, professores da escola básica e licenciandos - em projetos elaborados e desenvolvidos colaborativamente parece indicar a compreensão de que a formação dos professores não se dá de forma estanque em um ou outro desses contextos: tanto a formação inicial é importante como aprender em serviço é essencial; além disso, que teoria e prática se enriquecem mutuamente e, no caso da docência, uma não subsiste sem a outra.

Nesse bojo também se pode perceber a ideia de que a aprendizagem docente se dá ao longo da vida; na verdade começa quando os professores ingressam no sistema educativo como alunos e continua até que dele saiam como docentes, por aposentadoria ou opção pessoal. Essa característica da aprendizagem docente leva ao uso da expressão desenvolvimento profissional de professores que substitui a palavra formação, por dar a ideia de um *continuum*.

É assim o PIBID um programa de grande envergadura, que toca em pontos cruciais da formação inicial de professores, dentre os quais destaco: o relacionamento muitas vezes difícil das instituições formadoras com as escolas em que os estágios e as práticas dos licenciandos precisam ocorrer; e o escasso e pouco inovador exercício da docência que lhes era possibilitado; a formação continuada associada à inicial, numa troca frutífera; o apoio a projetos inovadores construídos em parceria das escolas com as instituições formadoras.

Embora os resultados do PIBID ainda não estejam disponíveis, por ser um programa recente, é perfeitamente plausível supor que escolas e universidades - e não apenas os professores - ganham com a parceria, e esse ganho está diretamente relacionado à possível melhoria do trabalho que ambas as instâncias realizam; ou seja, quando aprendem, os professores podem realizar mudanças importantes em seu trabalho e isso repercute no trabalho da escola e da universidade.

Tal como nos diz Senge (2008, p.25) “as pessoas estão trabalhando **em si** mesmas, ao mesmo tempo em que estão trabalhando **em** ‘seus sistemas’” (grifos meus). E continua: “quando um trabalho ultrapassa o núcleo de defensores iniciais, ele ganha corpo provando seus méritos práticos” (p.26). É importante esclarecer que o autor se refere ao setor produtivo e aponta os méritos de um trabalho de cooperação entre organizações de portes diversos. Fazendo as devidas analogias, uma escola/universidade muda quando seus professores mudam e estão dispostos a mudar e professores mudam quando escolas/universidades os apoiam em sua mudança.

No caso do PIBID, há outra propositura importante: a indicação ex-

pressa de que as parcerias universidade-escola devem priorizar, com destinação de tempo ao menos igual à metade do tempo de estágio de iniciação à docência, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou aquelas com baixa média no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Um caminho que pode favorecer a equidade.

Convém lembrar, entretanto, que a criação do PIBID tem uma história, um contexto político. Ele tem como amparo legal na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Na LDB 9394/96 está clara a exigência de o Estado investir na formação dos professores, estabelecendo inclusive que seja realizada em nível superior para aqueles que ainda não tinham tido acesso a ele.

A Lei 11.273/2006, por sua vez, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. A princípio a concessão das bolsas seria responsabilidade do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), mas em 2009 a Lei no. 11.947 incluiu uma alteração no parágrafo primeiro da Lei 11.273/06 autorizando que o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁷ a concederem bolsas de estudo e pesquisa para professores da educação básica que participassem de projetos de formação propostos pelo MEC.

Por sua vez, o Decreto 6.094/2007, estabelecido no bojo do Plano Nacional de Educação 2001-2010, “dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”⁸.

Trago essas regulamentações no âmbito do texto para indicar, ainda que brevemente, o esforço que está sendo investido na promoção da formação de professores e na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Tendo em vista esse panorama geral, passo a olhar, mais de perto, o projeto do PIBID-UFSCar, já em sua terceira propositura.

⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. De forma mais detalhada: a CAPES/MEC financia por meio do Programa “1448 - Qualidade na Escola” e da Ação “009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”; o FNDE/MEC via o Programa “1061 - Brasil Escolarizado” e Ação “0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica”.

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

PIBID-UFSCar: uma proposta complexa em foco

O objeto do olhar, neste item, será o projeto “Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores”, estabelecido no âmbito do PIBID-UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)”.

No princípio, em 2007, participaram cinco cursos de licenciatura: Biologia (campi São Carlos e Sorocaba); Física, Matemática e Química (campus São Carlos), todas voltadas para a formação de professores para o ensino médio⁹, como sugeria o Edital. Em 2009, mais 08 licenciaturas foram incluídas: Ciências (Biologia, Física e Química), do campus de Araras; Música, Educação Física, Letras e Pedagogia (campus de São Carlos) e Ciências (Física, Matemática e Química), Geografia e Pedagogia (campus de Sorocaba). Em 2011 o PIBID envolveu todas as licenciaturas da UFSCar, de seus três campi. Na ocasião a equipe era formada por 15 escolas, 20 licenciaturas 28 professores supervisores, 260 licenciandos¹⁰.

Por esses dados pode-se perceber a dimensão do Programa e os diferentes contextos em que foi desenvolvido, o que possivelmente ampliou sua complexidade. Percebe-se, também, o aumento do interesse nas escolas e na universidade, pela participação no PIBID, o que referenda a opinião de Senge (2008) anteriormente apresentada: o envolvimento com uma mudança vai se fazendo no tempo, primeiro com os que se interessam mais de perto por elas; depois, vistos seus méritos, abarcando um número maior de pessoas.

Nas duas primeiras ofertas houve o desenvolvimento de um número grande de atividades, entre as quais destaco as interdisciplinares, dentro e fora da escola, e apresento um trecho da proposta atual - que trás parte do relatório do período anterior -, por sua importância com relação ao tema ora desenvolvido:

Esta atuação interdisciplinar precisou e ainda precisa ser construída, pois a mesma configura-se como um desafio já que não se está acostumado a este tipo de trabalho nem nas escolas, nem nas universidades. O trabalho interdisciplinar é uma construção coletiva que demanda tempo para que os profissionais envolvidos desenvolvam uma postura holística no que se refere à produção do conhecimento. Muitas vezes as agendas escolares e seus currí-

⁹ Entre elas, apenas a licenciatura em Matemática forma professores para atuarem na segunda etapa do ensino fundamental.

¹⁰ Informações oferecidas pela coordenadora, Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo de Sousa, durante uma apresentação no evento citado.

culos dificultam a atuação interdisciplinar, desta forma o PIBID constitui-se como lócus privilegiado para a construção de uma atuação global entre os pibidianos e professores que busquem a superação da fragmentação do conhecimento” (OZELO e BAZON, 2010, apud PIBID-UFSCAR, 2011, p.2).

Em continuidade, na mesma página encontra-se a afirmação de que “as atividades interdisciplinares não ocorrem sem intencionalidade, tanto da Universidade, quanto das escolas”, o que indica que ao seguir por esse caminho não se pode ir de olhos vendados.

Ora, a interdisciplinaridade é apenas um aspecto priorizado pelo projeto. Entre outros de igual ou maior importância, inclusive para a implementação de práticas interdisciplinares, destaco a **parceria colaborativa** (grifo no original), sem a qual processos ou projetos interdisciplinares não poderão ser bem sucedidos.

Nessa perspectiva [da parceria colaborativa] se considera que a ação integrada de iniciação à docência, formação continuada de professores e melhoria do ensino está baseada na compreensão de que a atuação dos professores é situada, ou seja, as ações individuais são desempenhadas enquanto práticas socialmente compartilhadas, com dimensões contextuais (PIBID-UFSCAR, 2011, p.3).

A perspectiva de colaboração adotada, que vem desde o primeiro projeto, tem em vista “articular e coordenar atividades de Prática de Ensino, Estágio Supervisionado, conteúdos curriculares e extracurriculares com **ações colaborativas** (grifo no original) junto aos professores de escolas públicas” (PIBID-UFSCAR, 2011, p.3).

O projeto PIBID-UFSCar é uma política pública que em seu desenvolvimento respeita e convive com outras políticas, de âmbitos estadual e municipal. Por exemplo, com relação ao desenvolvimento de temas presentes no currículo escolar - objeto das práticas educativas - não desconsidera os cadernos dos professores da rede estadual paulista e as propostas municipais em andamento.

Essa perspectiva já de si merece destaque, pois não coloca em confronto, no contexto das escolas, diferentes propostas teórico-metodológicas, o que poderia causar conflitos e dilemas aos professores participantes, conflitos e dilemas estes que vão além daqueles que já enfrentam cotidianamente em suas práticas, que são característicos do trabalho dos professores. O destaque é merecido também porque os professores estão sujeitos, durante sua carreira, a participarem da implementação de inúmeras políticas públicas, as quais não ajudaram a construir, que desconsideram suas necessidades e que não conhecem - bem seus objetivos e pressupostos teóricos - para adotá-las ou criticá-las com fundamento. Então, associar ao

invés de contrapor políticas e práticas é sábio e prudente no âmbito de processos formativos de professores, especialmente porque envolvem diferentes fases da formação. É enfim, uma “ação colaborativa” num outro sentido.

Entretanto, adotar essa perspectiva não elimina os dilemas e desafios que os professores encontram para desenvolver suas práticas, pois são característicos da docência, visto a necessidade de atender diferentes alunos em diferentes contextos, com diferentes histórias de vida e interesses e, ainda, desenvolver dois projetos talvez com pressupostos diferentes - o PIBID e a proposta do sistema em que a escola está incluída.

Mas, se não houvesse dilemas provavelmente não haveria mudanças no ensino e avanços na aprendizagem, pois todo o saber profissional estaria em si pronto e acabado. O que apaixona e ao mesmo tempo torna mais complexo o fazer docente é esta abertura para o outro (alunos, familiares, colegas, gestores, auxiliares de escola...), para os contextos de atuação, para as propostas educativas, as políticas educacionais, entre outros aspectos... Para o professor, saber olhar e entender para além de si é necessário, visto a imprevisibilidade de que se reveste o cotidiano e, em decorrência, o cotidiano escolar, que não pode ser compreendido senão como parte da sociedade global.

Naturalmente, para cada professor e contexto, dilemas e conflitos próprios. Mas, mesmo que a riqueza da docência esteja justamente em não haver qualquer possibilidade de uniformidade, como “viver” um Programa com tão variado espectro, tendo em vista a dimensão já apontada?

E não é essa a única questão que se põe para o PIBID-UFSCar e talvez para todos os outros: que estratégias estabelecer para envolver aquele que faz sua formação docente na licenciatura? que de certa forma se inicia na docência ao estagiar e desenvolver projetos supervisionados nas escolas?

Com relação a esses, o PIBID-UFSCar tem adotado um pressuposto de formação interessante: a construção de diálogos situados em contextos específicos, que pode favorecer a análise dos dilemas de professores em diferentes etapas da carreira e sua superação:

No contexto da iniciação à docência e formação continuada dos professores, promovemos diálogos com as situações de aprendizagem propostas, problematizando suas possibilidades e levantando dificuldades e dilemas dos professores para a produção das atividades de ensino e de aprendizagem e, ainda, desenvolvemos, com eles, outras estratégias metodológicas, como por exemplo, oficinas, seminários e projetos temáticos (PIBID-UFSCar, 2011, p.5; referência ao relatório 2010).

Mas o Programa é ambicioso. Além de ter como objetivos a constru-

ção de parcerias, enfoque interdisciplinar e diálogos situados, busca o “fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade” ¹¹. Por isso, não poderia ser outra a conclusão a que chegaram: “embora as escolas, juntamente com o PIBID/UFSCar, tenham feito propostas de atividades que relacionavam conteúdos disciplinares ao ambiente cotidiano, não conseguimos atingir totalmente os objetivos propostos” (p.5) ¹².

Ora, considerando que: o projeto está apenas em seu terceiro ano de desenvolvimento; a construção de interações interpessoais de confiança é lenta e não linear, aparecendo avanços e recuos a depender do que se discute e analisa (e de quem); concepções, valores e interesses pessoais envolvidos não são alterados “por decreto”, mas necessitam de tempo para amadurecimento, convivência e partilha; que nem sempre é possível e desejável estabelecer relações entre o conhecimento que a escola precisa disseminar e a vida de cada um, dentro e fora da escola, pode-se dizer que o conseguido até agora supera todas as expectativas mesmo sem conhecer dados objetivos do processo. Sempre será necessário avançar, mas o investimento que tem sido feito na construção e implementação da proposta e os elementos que até o momento destaquei revelam o mérito, o comprometimento e a persistência dos envolvidos.

Tancredi e Reali (2009), analisando processos de interação entre universidade, escola e famílias de que participaram como pesquisadoras, revelam a presença de interações superficiais construídas entre essas instâncias, que ocorrem predominantemente da escola em direção às famílias e da universidade em direção às escolas, num falso diálogo durante o qual cada instância procura divulgar e reforçar sua perspectiva colocando-se uma venda para não ver a perspectiva do outro. Assim, ao longo do tempo nem sempre as escolas têm conseguido se aproximar das famílias ao mesmo tempo em que as universidades não conseguem se aproximar verdadeiramente das escolas, pois tem priorizado sua própria visão de como esta deve ser, se organizar e agir.

Para essas autoras, é possível superar essa distância quando se adota uma perspectiva de pesquisa e de formação no local de trabalho de natureza construtivo-colaborativo, onde as parcerias são construídas de forma mais igualitária, ao longo do tempo, a universidade oferecendo apoio para que as escolas construam e desenvolvam seus próprios projetos e não impondo os seus. Elas concluem o texto indicando que cabe:

¹¹Segundo eixo do Programa.

¹² Destaco o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas, científicas e interdisciplinares voltadas aos alunos e à comunidade no entorno da escola e que integram processos cognitivos, afetivos e corporais na educação científica, cultural e matemática.

(...) à universidade dar melhor atendimento aos alunos que se formam nos cursos de licenciatura, aproximando mais as atividades de formação das realidades escolares, possibilitando que os egressos tenham recursos, de diferentes naturezas, para atuarem responsabilmente e continuarem buscando seu desenvolvimento profissional (TANCREDI e REALI, 2009, p.26).

O posicionamento dessas autoras e sua sugestão vai ao encontro do que tem sido realizado no PIBID-UFSCar. Em ambos os casos concorda-se que cabe à universidade, local que se constitui em espaço privilegiado de investigação e formação profissional, destacadamente de formação de professores, investir no sentido de superar alguns dos obstáculos às parcerias, obstáculos estes que ela mesma construiu no decorrer do tempo. Ou seja, no âmbito do PIBID-UFSCar, pode ser possível confrontar concepções e práticas dos professores, dos futuros professores e dos formadores-pesquisadores da universidade, mas essa dinâmica de diálogo demanda tempo e construção de interações pessoais confiáveis e, mais do que isso, a convicção de que é possível e saudável a existência de diferentes modos de pensar e agir dentro das escolas e das universidades.

Outro aspecto merece atenção quando se propõe parcerias entre universidade e escolas básicas que exigem a presença de professores formadores (pesquisadores) no contexto escolar. Para Mizukami, Reali e Tancredi (2010), a presença de um grupo de pesquisadores no meio escolar, mesmo que para a construção de um programa partilhado de desenvolvimento profissional de professores, modifica o contexto de muitos modos, desestabilizando-o. Por isso, é um tempo em que se vive um equilíbrio instável, que exige uma constante revisão da dinâmica da escola e do grupo de participantes. Além disso, envolve um elevado grau de participação (dos pesquisadores, professores em atuação e em formação) e despojamento, visto que a construção de parcerias e de colaboração implica um processo contínuo de negociação. Apesar dessas dificuldades, processos colaborativos e construção de parcerias favorecem o desenvolvimento de um processo também contínuo de reflexão sobre a prática (a própria e a dos outros) e de trocas em situações favoráveis à aprendizagem da docência, tais como são os contextos escolares.

Enfim, o que quero sugerir, com relação ao desenvolvimento do PIBID-UFSCar, é a aceitação do tempo necessário para a construção das parcerias e a necessidade de compreender a duração, instabilidade e riqueza de tal processo, de modo a não deixá-lo de lado para atender as urgências da prática, por mais importantes que elas sejam.

Em meio a tal complexidade, chega enfim o momento de apontar mais um desafio, agora também meu, que vem a ser a interdisciplinaridade, outra

proposta do PIBID 2011 para a escola básica. Isso exige um item específico, por isso, vamos a ele.

2. INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA BÁSICA: UTOPIA OU POSSIBILIDADE

O termo interdisciplinaridade tem sentido distinto para inúmeros autores. Não poderia ser diferente uma vez que uniformizá-lo iria contra a própria ideia de interdisciplinaridade, que por princípio reúne o que é diverso. Se houvesse unicidade no pensamento, haveria disciplinaridade e o conceito em si desmoronaria. Portanto, as ideias sobre interdisciplinaridade serão tantas quantas forem as propostas desenvolvidas nos diferentes campos da pesquisa, do saber e do fazer.

Além da polissemia, a palavra está muito banalizada (virou modismo) e não poucas vezes são usados com o mesmo significado termos como transdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar... É evidente que por trás de todos esses termos está uma raiz – disciplinar –, cujo sentido é o de juntar, articular, relacionar. O que há então de comum com todos esses termos? A tentativa de romper com o que é disciplinar, com o caráter estanque das teorias e das práticas. Paviani (2008) acrescenta a esse rol outro termo: “intradisciplinaridade, que é a aplicação de uma ciência nela mesma”.

Olga Pombo (2005), em uma conferência sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, ocorrida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2004, faz a abertura afirmando claramente:

(...) não vou dizer *como se faz* [interdisciplinaridade]. Por uma razão muito simples que é meu dever confessar logo de início: é que *eu não sei como se faz interdisciplinaridade*¹³. Aliás, indo um pouco mais longe, atrevo-me a pensar que *ninguém sabe*. A interdisciplinaridade é mesmo capaz de não ser qualquer coisa que se faça. Ela situa-se algures, entre um projecto voluntarista, algo que nós queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos ou não (POMBO, 2005, p.4).

E continua a pesquisadora portuguesa, uma das mais bem conceituadas por seu trabalho e pesquisas com e sobre interdisciplinaridade: “Outra confissão, ainda mais dramática (...) não só não sei como se faz, como também *não sei o que é a interdisciplinaridade*” (p.4). Mas Olga Pombo (2005) tem um posicionamento: “a interdisciplinaridade existe, sobretudo como

¹³ Todos os grifos incluídos na “fala” da autora estão no original.

prática; é o terreno intermediário entre a pluri (ou multi) disciplinaridade e a transdisciplinaridade”. Esse posicionamento está bem próximo ao de Paviani (2008).

Quando ultrapassamos a perspectiva da relação paralela entre as disciplinas, tais como usualmente se apresentam nos currículos escolares (pluridisciplinaridade na visão de Pombo; justaposição externa, na de Paviani) e avançamos em direção da unificação delas, ou sua fusão (transdisciplinaridade, na visão dos dois autores: como a bioquímica, a bioética, a físico-química etc.), passamos por um estágio intermediário, no qual conseguimos identificar, entre elas, a existência de temas integradores. Então teríamos a interdisciplinaridade. Essa espécie de combinação entre as disciplinas exige procedimentos detalhados e coerentes que contrariam a lógica vigente nos programas escolares (PAVIANI, 2008).

Nessa perspectiva a interdisciplinaridade não se dá no âmbito das disciplinas, cujos programas priorizam o estudo do passado, mas busca, por meio dos temas integradores, focar o presente, para compreendê-lo e para ajudar a projetar o futuro. Ora, todo o cuidado é pouco, pois como compreender o presente sem olhar, por trás dos ombros, para o passado?

Então, se estamos nesse limbo, por que é preciso escolher o caminho da interdisciplinaridade? Por que os cursos e conhecimentos disciplinares não conseguem mais interessar os alunos nem resolver os complexos problemas da contemporaneidade ou velhos problemas ainda pendentes. Aí então entramos em outras searas: o que fazer na escola para atrair o interesse dos alunos? o que fazer na pesquisa para resolver tais problemas?

Embora a necessidade de superar o disciplinar não se veja em tudo que nos rodeia, fica mais clara quando tomamos, por exemplo, a engenharia genética (estudo do genoma, dos transgênicos etc.) e seus processos, só para citar uma área atualmente importante. Esse exemplo nos mostra a importância e a necessidade de pesquisas que estão nas fronteiras dos saberes, campos novos desvendados por pesquisadores ousados, que se dispõem a quebrar paradigmas, a investir em novas práticas de investigação, que levam ao “alargamento do conceito de ciência e a necessidade de reorganização das estruturas de aprendizagem das ciências” (POMBO, 2005, p.11). Essa nova postura vêm exigir repensar os rumos e a organização da própria universidade, que deve ser preparar para não oferecer resistência ao trabalho interdepartamental e para criar “circunstâncias e mecanismos que favoreçam a compreensão dos próprios fenômenos interdisciplinares que estão a ocorrer na ciência e na universidade” (POMBO, 2005, p.12).

Na escola, em especial na escola básica, a interdisciplinaridade algumas vezes é interpretada como uma metodologia que possibilita desenvol-

ver o fazer docente associando os saberes de um campo disciplinar com os saberes de outro campo. Nessa perspectiva, o professor é quem faz a “interdisciplinaridade”, associando outras áreas do conhecimento. Por exemplo, ao ensinar conceitos matemáticos, ele busca suas relações com a Geografia ou com Educação Física, ou seja, o professor precisa analisar as conexões existentes entre saberes disciplinares e possuir um conhecimento relativamente amplo das disciplinas e dos conceitos a relacionar. Ao mesmo tempo, exige uma interação interna na própria disciplina. Lenoir e Hasni (2004, p.3) afirmam que “essa perspectiva teve origem na Europa, principalmente na França, na época do Renascimento, quando se considerava que a ‘emancipação dos seres humanos’ deveria passar pela instrução”.

Outra vertente para compreender o conceito de interdisciplinaridade é a norte-americana. Como base para o desenvolvimento do conceito está a noção de que “o que leva o ser humano à liberdade não está associado diretamente com os conhecimentos, mas com a capacidade de atuar em e sobre o mundo, isto é, que educar equivale a instrumentar em um duplo sentido: o da prática e o das relações humanas e sociais” (LENOIR e HASNI, 2004, p.4). Essa concepção foi resultado de uma preocupação com a inserção e integração do ser humano na sociedade norte-americana – jovem, multiétnica, formada por diversas culturas e crenças religiosas – voltando-se para a busca de solução para os problemas sociais. Uma interdisciplinaridade de projetos (idem, p.4), um meio para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que foca a gestão das aprendizagens predominantemente no saber fazer e, complementarmente na integração com o saber ser.

No Brasil a interdisciplinaridade tem tido sentido diferente dos anteriores, mas também não são consensuais as vertentes. Temos muitos escritos na área, tais como os de Ivani Fazenda, Hilton Jupiassu, Jayme Paviani, Gaudêncio Frigotto, Ari Paulo Hantsh, Lucídio Bianchetti.

Lenoir e Hasni (2004, p.6) apresentam como característica dominante na perspectiva brasileira a subjetividade, a “busca da realização do ser humano, promovendo uma concentração no ‘eu’ integrador, não nas relações entre as disciplinas, e muito menos no atuar funcional, pragmático”. Sob essa perspectiva afetiva, “a interdisciplinaridade está focada nas interações internas sobre o tema, buscando respostas a perguntas pessoais. Se trata do que poderíamos chamar de uma intersubjetividade introspectiva, baseada na busca de ‘si’”.

Sob o ponto de vista desses autores, apesar de parecerem divergentes, as três perspectivas podem ser consideradas complementares, o que requer na análise um pensamento equilibrado e aberto, mente reflexiva, pen-

samento crítico. Para eles, “razão, mão e coração constituem três modos indissociáveis de apreender o enfoque interdisciplinar” (Lenoir e Hasni, 2004, p.8).

Paviani (2008) apresenta a interdisciplinaridade de uma forma mais abrangente, que envolve diversos aspectos:

(...) a interdisciplinaridade pode ser vista como uma teoria epistemológica ou uma proposta metodológica. Também como uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Igualmente, como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores ou simplesmente como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo (p.14).

Continua o autor, na mesma página: “a interdisciplinaridade parece consistir num movimento processual, na efetivação de experiências específicas e que surgem da necessidade e da contingência de próprio estatuto do conhecimento”.

Continuemos um pouco mais com as palavras de Paviani (2008, p.16), agora sobre três perspectivas da interdisciplinaridade que me parecem muito interessantes para ajudar a pensar as práticas escolares na escola básica, nas quais percebo traços da proposta do PIBID-UFSCar:

- a) “a natureza do objeto de estudo ou o problema de pesquisa” (que podem ser objeto de estudo e de pesquisa de um professor formador, de um professor da escola básica ou de um licenciando; ou seja, o tema/problema pode ter uma natureza interdisciplinar e o trabalho ser desenvolvido por uma única pessoa).
- b) “a atividade de diversos professores voltados **para um objeto de estudo** ou de diversos pesquisadores para a **solução de um problema** de pesquisa a partir de diversas disciplinas” (grifos meus). Nesse caso há uma equipe pensando sobre o objeto/problema, compartilhando conhecimentos, experiências, expectativas, perspectivas, procedimentos...
- c) “a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra ou de um domínio profissional em outro”. Aqui, pode tratar-se de um ou vários sujeitos, de um ou vários conceitos, de um ou vários contextos. O que ressalta é a compreensão de uma situação e a percepção das inter-relações existentes entre as diferentes áreas de conhecimento e de atuação.

Volto-me agora para as dificuldades de promover ações interdisciplinares nas escolas básicas sem que se apoiem em pensamentos e visões inter-

disciplinares. De todo o exposto, percebe-se que no fundo das ações escolares que se pretendem interdisciplinares, vistas como uma maneira poderosa de promover a compreensão da realidade, a atuação nos diferentes setores sociais de forma crítica e o diálogo da escola com a sociedade, está uma postura pessoal dos professores e demais agentes educacionais, uma abertura para o novo, o diferente. Sem esta postura, é quase impossível ver diferentes ângulos de um mesmo problema, ouvir o outro e entender sua perspectiva, buscar soluções partilhadas, colocar-se frente aos parceiros com a humildade daquele que percebe o outro como alguém que também é dotado de sabedoria.

É preciso então, reconstruir-se como pessoa para desenvolver no outro e com o outro uma forma nova de pensar e fazer educação na escola. É preciso trabalhar em colaboração, estabelecer diálogos situados, buscar consensos provisórios, estabelecer metas partilhadas. É preciso um tempo para o encontro, para a busca, para a experiência. Processos nem sempre fáceis e com certeza longos, permeados de dificuldades.

Na atualidade, embora se encontrem nas escolas básicas e nas instituições formadoras de professores algumas tendências à mudança, professores e pesquisadores muitas vezes se isolam em seus fazeres específicos, compartilhando conhecimentos apenas em círculos restritos: os pesquisadores em artigos acadêmicos e em eventos e os professores da escola básica nas suas horas de intervalo e reuniões escolares. Para mudar essa situação é preciso compreender as limitações dos saberes individuais na solução de problemas complexos, como são os problemas escolares, sejam eles de desenvolvimento de determinados conteúdos, das peculiaridades de cada sala de aula e de cada escola, da aprendizagem dos alunos, da atuação dos professores, da interação com as famílias e a comunidade, da interação com os pares, com a equipe gestora entre tantos outros.

Para dificultar ainda mais a mudança há a organização dos currículos escolares, seus tempos e exigências. Por isso talvez seja frequente o uso da expressão “grade curricular” para representar o conjunto de disciplinas de uma série com sua respectiva carga horária. Sentimo-nos amarrados, presos por ela. Além disso, no âmbito de cada uma das disciplinas dessa “grade”, há os programas a serem cumpridos, que se pautam no passado, nos conhecimentos e nas experiências existentes. Para começar a fazer interdisciplinaridade é preciso “quebrar” esse paradigma, mesmo que ainda não tenhamos força para alterá-lo tão radicalmente quanto seria necessário, para dar oportunidade de surgirem os temas do presente, para cuja compreensão e análise o conhecimento de uma única disciplina apresenta limites. Um bom exemplo são os problemas ambientais.

Para romper as amarras da disciplinaridade é preciso coragem, é preciso saber lidar com a incerteza, é preciso compreender que a formação para a vida exige aprender sempre, enfrentar dilemas e desafios, compartilhar.

Entretanto, um ponto precisa ser esclarecido, por sua importância. Sem o conhecimento disciplinar, sem o desenvolvimento da pesquisa disciplinar, não seria possível, em nenhuma hipótese, sair da disciplinaridade. Para compartilhar, aplicar, transformar, perceber é preciso antes dominar bem o próprio campo de saber e, ao mesmo tempo, saber bastante sobre outros campos. Ou seja, a exigência em termos de conhecimento cresce muito em atuações interdisciplinares. Não estou me reportando aqui a um conhecimento disciplinar pautado na memorização e repetição das supostas aprendizagens. Falo do conhecimento de conceitos, da aprendizagem das ideias fundantes de uma disciplina de modo aprofundado, da apropriação de conceitos como ferramentas do pensamento, que possibilite crescimento intelectual. É sobre o conhecimento e sobre uma forma de aprender que estou falando, que permite autonomia do pensar e análise crítica e fundamentada de situações, contextos, problemas...

Além da organização curricular das escolas de ensino básico outra dificuldade que o trabalho interdisciplinar encontra é a própria organização das licenciaturas, que ainda são disciplinares e cujos professores-formadores atuam disciplinarmente, muitas vezes com foco apenas na transmissão do conteúdo, sem levarem em conta que é um futuro professor que está em formação. Quando vão em direção diferente, organizando-se como uma Licenciatura em Ciências, por exemplo – com opções para ensinar Física, Química e Biologia –, é preciso um cuidado ainda maior para não minimizar o conhecimento necessário para ensinar cada um desses componentes curriculares e seus conteúdos na escola básica. A superficialidade pode dificultar ao invés de facilitar o trabalho interdisciplinar na escola básica.

Os professores-formadores, por sua vez, também são formados em cursos disciplinares e, grande parte deles, fazem seus mestrados e doutorados em programas disciplinares. Como podem, sem investimentos adicionais na própria formação, promoverem, sozinhos, aprendizagens interdisciplinares? Desenvolverem projetos interdisciplinares?

Assim, a organização das instituições de ensino – escola básica ou universidade - não favorece, na atualidade, a opção pela interdisciplinaridade; assim, as escolhas por esta forma de ver e desenvolver o currículo acabam ocorrendo por investimento pessoal dos professores e com ônus dos tempos pessoais, pois não tem havido espaço e tempo disponíveis para essa formação/atuação nos contextos educacionais em que atuam.

Os aspectos levantados não esgotam a discussão e a análise sobre os

conceitos das práticas interdisciplinares. Espero ter esclarecido que na interdisciplinaridade, ou em qualquer dos campos assemelhados, os professores das disciplinas precisam se comunicar uns com os outros, confrontar e discutir seus conhecimentos, suas perspectivas, estabelecer interações mais ou menos fortes.

Resumindo, a interdisciplinaridade tem duas faces: uma cognitiva e outra atitudinal. Na sua face cognitiva destaca-se o ser sensível à complexidade de uma área do saber, a procura de elementos comuns com outras áreas, a atenção à estrutura própria de uma área de conhecimento tendo em vista articular o que não parece ser articulável; na área atitudinal, que para mim é a que realmente importa, está a curiosidade, a abertura ao estranho, ao outro, o gosto pela colaboração, pela partilha, pelo trabalho comum.

Embora muito se fale sobre a necessidade e a importância da interdisciplinaridade, as experiências nessa perspectiva têm sido sempre experimentais e esse também é o caso do PIBID-UFSCar. Não há que se preocupar, portanto, com a aparente lentidão dos processos, uma vez que a verdadeira mudança é interior, não está à vista, mas é construída e reconstruída nos processos colaborativos empreendidos.

3. PALAVRAS FINAIS

Para encerrar o texto, retomo algumas ideias sobre os quatro temas abordados.

Com relação ao PIBID, há que dizer da sua importância para a formação dos professores por vários motivos:

- a) Procura promover a equidade, visto privilegiar escolas com baixo desempenho nas avaliações em larga escala e alunos egressos do ensino médio de escolas públicas, bem como aqueles com renda familiar abaixo de 1,5 salários mínimos.
- b) Valoriza a aprendizagem docente em dois contextos nem sempre privilegiados: as disciplinas dos cursos de licenciatura voltadas para a prática docente e o estágio supervisionado e o contexto da escola, pelo envolvimento dos professores como co-responsáveis pela formação de novos professores.
- c) Com relação ao estágio como etapa da formação inicial, propicia um lugar privilegiado para as tentativas e erros, que ocorrem dentro de um projeto da própria escola e sob supervisão direta dos professores da universidade e da escola.
- d) Indica aos licenciandos que aprender a ensinar e a ser professor (duas

coisas bem distintas, a primeira envolvendo os conteúdos específicos de uma disciplina e a segunda indo mais além, pela assunção de responsabilidades com a escola, os alunos, a profissão em si e a formação ao longo da vida) não se dá apenas na formação inicial, mas também com o envolvimento direto com questões relativas às salas de aula e às escolas, com tentativas e erros, com retomadas de propósitos e projetos.

- e) Possibilita perceber, pela participação no projeto, que a aprendizagem docente não é linear, não há respostas prontas e certas e, mais que isso, é sempre partilhada, seja com os pares ou com os alunos.
- f) Promove a formação continuada no contexto de atuação, favorecendo elaboração de projetos partilhados, trabalho com objetivos comuns, envolvimento e responsabilidades, o que pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, especialmente no que tange à superação de seus problemas e ao desenvolvimento de novas metodologias, com o apoio da universidade.
- g) Com relação à interação universidade-escola, traça um novo panorama, de colaboração recíproca, ajudando a superar barreiras colocadas pelos pré-conceitos, pela indiferença, pelos diferentes pontos de vista, objetivos e valorização profissional.

Com relação ao projeto PIBID-UFSCar, além de todos os méritos vinculados ao projeto maior a que aderiu, há que destacar os aspectos da parceria e da colaboração e a eles acrescentar o desafio de tentar construir e desenvolver propostas interdisciplinares. Para tanto os participantes precisaram sair de seus espaços de conforto e assumir todas as incertezas e imprevistos inerentes às propostas de mudanças nas escolas, que por tradição e contraditoriamente é um lugar de permanência. Com certeza os envolvidos no PIBID-UFSCar têm investido tempo e recursos de diferentes naturezas para alcançar os objetivos formativos a que se propuseram e por isso merecem ter seu trabalho destacado.

Pensando agora na interdisciplinaridade, essa ideia não deve ser abandonada, pois é possível sua convivência com a disciplinaridade. Um grupo pode construir sua própria compreensão da palavra em encontros coletivos; tendo construído um conceito em comum, esta permeará projetos específicos, o que provavelmente favorecerá ações mais coletivas, compartilhadas. Certamente dificuldades continuarão a existir, mas a análise e divulgação das experiências ampliarão o campo de conhecimento na área e será possível deixar de lado a infeliz ideia de que no Brasil a interdisciplinaridade só privi-

legia o subjetivo.

Quanto ao papel da universidade, ele é fundamental, pois lhe cabe propiciar recursos – de pessoas, tempos, espaços, entre outros – para que propostas inovadoras continuem a ser desenvolvidas mesmo quando os financiamentos específicos a elas destinados não estiverem disponíveis. Esse também precisa ser o papel das Secretarias de Educação, municipais ou estaduais, e de cada escola, no sentido de que espaços formativos possam continuar a existir e propostas pedagógicas diferenciadas possam ser experimentadas, incluídas nos projetos escolares, sem ônus para os professores que delas participem.

Com o envolvimento e apoio de todos os níveis da estrutura organizacional do setor da educação talvez possamos voltar a acreditar que o Brasil e sua população estão de fato comprometidos com a melhoria das condições da educação brasileira, assim como com a promoção da vida, da saúde, do emprego, do lazer, para dizer o mínimo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa n. 38, de 12/12/2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://www.educationet.com.br/intranet/arquivos/PORTARIA%20NORMATIVA%2038%20-%202007%20-%20PIBID_1426.pdf>. Acesso em outubro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei no. 9394, de 20/12/1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em outubro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 11.273, de 6/12/2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/d6cf21dbd54ac3440325710e003d7bdo?OpenDocument>>. Acesso: outubro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto 6.094 de 24/04/2007**.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 11.947, de 16/06/2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em agosto de 2010.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridade: por um matrimonio aberto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n.35, 2004. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie35a09.htm>>. Acesso em janeiro 2009>.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Elementary Public School and University Partnership. Promoting and Analysing Professional Development Processes of School Teachers. In: SLATER, J. J.; RAVID, R. **Collaboration in Education**. New York: Routledge, 2010. p. 54-60.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: concepções e distinções**. Caxias do Sul: Educs, 2008.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, 2005, p.3-15. Disponível em: <<http://ibict.br/liinc>>

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. Arte e prática da organização que aprende. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Interação universidade, escola e famílias: caminhos para a formação de professores e políticas públicas. In: COLARES, M. L. I. S.; XIMENES-ROCHA, S. H. **Aprendizagem da Docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área**. Curitiba: CRV, 2009. p.15-28.

UFSCAR. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. **Parceria colaborativa entre Universidade e escola: contribuições para a formação de professores**. Projeto institucional. São Carlos: UFSCar, 2011.