



Ensino de Sociologia em Debate

Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL

ENSINO DE SOCIOLOGIA: PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM SABER INTERDISCIPLINAR¹.

Wellington Ramos Filho²

RESUMO: Este artigo visa demonstrar algumas experiências inscritas pelos próprios professores no campo da interdisciplinaridade, como também identificar as limitações e as possibilidades dos professores de construir uma cooperação maior no processo de ensino-aprendizagem, projetado para além da função burocrática.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Interdisciplinar; Ensino Médio; Experiências de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um trabalho final desenvolvido no curso de graduação pela Universidade Estadual de Londrina-UEL, como um dos requisitos para a formação na Licenciatura em Ciências Sociais. Trabalho que só foi possível por meio das atividades de estágio realizadas em uma escola pública de Londrina durante o período de 15 de agosto de 2011 a 29 de outubro de 2012, proporcionando uma rica experiência com os alunos do ensino médio e com os procedimentos e práticas de ensino.

Para iniciar a discussão vamos falar do que representa o termo

¹ Artigo apresentado no V Seminário de Estágio do Curso de Ciências Sociais do Departamento de Ciências Sociais, no dia 23 de novembro de 2012, no CCH/UEL. Orientador: Prof. Dr. César Augusto de Carvalho.

² Discente de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Contato: Wellington_neramos@hotmail.com.

interdisciplinaridade, suas concepções e definições conceituais, tratando-o num sentido mais amplo e geral, chegando às perspectivas que estão presentes na literatura brasileira. No segundo ponto, relacionaremos essas perspectivas com os documentos oficiais, como a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional), OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais de Sociologia) do Paraná e o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio em questão.

Após o levantamento epistemológico e conceitual, partiremos da prática escolar, relacionando as concepções levantadas com a experiência vivida na escola. As experiências de estágio obrigatório e a aproximação direta com a sala de aula serão as bases para observar a constituição do processo de ensino/aprendizagem, bem como, verificar as iniciativas dos professores na equipe multidisciplinar do colégio, examinando os limites e as possibilidades para efetivação de uma prática interdisciplinar integrada na estrutura disciplinar do ensino formal.

Para tanto, além das experiências no espaço escolar, o uso de entrevistas com os professores em questão foi de grande importância para apreender o que direcionaram esse agir interdisciplinar. Somente assim, percebendo a interdisciplinaridade em sua totalidade, teremos condições de adquirir novas formas de um agir interdisciplinar.

Por fim, será realizada uma breve análise, comparando as possibilidades e as limitações para efetivação de um processo interdisciplinar, articulando as experiências encontradas com os processos que podem vir a ser desenvolvidos.

SABER INTERDISCIPLINAR

A palavra interdisciplinaridade é encontrada em diversas áreas e debatida em diferentes perspectivas. A intenção aqui é demonstrar as diferentes perspectivas sobre o conceito de interdisciplinaridade, sem hierarquizá-las e sem aderir a um único modelo interdisciplinar. Para tanto, levantarei algumas discussões realizadas acerca da palavra

interdisciplinaridade.

O texto apresentado no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade, em Porto Alegre, em Junho de 2004, pela professora Olga Pombo, aponta para necessidade de rever a concepção de interdisciplinaridade. A autora inicia sua conferência afirmando que ninguém sabe como se faz um trabalho interdisciplinar, como também, ninguém sabe o que é interdisciplinaridade.

Com a afirmação acima, a autora portuguesa, buscou destacar a amplitude e a banalização da concepção de interdisciplinaridade. Nas palavras da autora, a "utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe sentido" (POMBO, 2005, p. 5). Portanto, na tentativa de resgatar o conceito, Pombo (2005), começa sua análise pela etimologia do termo Interdisciplinar. Para autora (2005), as palavras inter, pluri, mult, e transdisciplinar nasceram da tentativa de romper com o caráter estático da disciplina.

Partindo do mesmo princípio de Olga (2005), é possível discutir a concepção de disciplina analisada por Edgar Morin. O autor explica que com o surgimento das universidades modernas no século XIX, surge a necessidade de sistematizar certos conteúdos dentro do campo científico. Corresponde, portanto, a disciplina ser essa "categoria organizadora dentro do conhecimento científico". (MORIN, 2006, p. 105).

Porém, mesmo contida em um conjunto mais amplo, as disciplinas tendem naturalmente à autonomia frente ao campo científico, tanto pela delimitação de fronteiras, quanto para institucionalização e o reconhecimento de cada uma. Haja vista, o incansável esforço de Émile Durkheim para o reconhecimento da Sociologia. Portanto, a fim de facilitar a busca de um determinado conhecimento dentro das diversas áreas do campo científico, surgem as disciplinas com suas próprias características de formação, dos métodos e dos materiais.

Essa reflexão nos ajuda a compreender que a disciplina não nasce, mas; "apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesmo", (MORIN, 2006, p.105) mas também, da necessidade externa. É preciso reconhecer as limitações da disciplina frente aos conhecimentos científicos, pois dificilmente encontrará soluções dos problemas aferentes a ela sem recorrer ao campo científico ao seu redor (MORIN, 2006, p.105).

Portanto, a interdisciplinaridade surge da necessidade de colocar as disciplinas em inter-relação. O prefixo inter indica uma articulação, entre as disciplinas, voltada para compreensão de um determinado assunto. Olga Pombo (2005) apresenta também a interdisciplinaridade como o "lugar onde se pensa hoje a condição fragmentada das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de um saber unificado" (POMBO, 2005, p. 6).

É importante destacar que para Morin (2006), além do tempo e espaço que a disciplina ocupa, ou seja, do período em que nasce e se institucionaliza, é preciso considerar a evolução e do esgotamento da mesma. Ponto que não pretendemos tocar por entender que desviaria nossa atenção para além do proposto nesse artigo e por falta do comprometimento necessário para análise científica.

Outro autor que também trabalha com um caráter mais geral da concepção de interdisciplinaridade é Yves Lenoir (2005-2006), que classificará a interdisciplinaridade em três grandes lógicas:

- A lógica francesa, "orientada em direção ao saber", em que a interdisciplinaridade aparece como uma questão de integração dos saberes, ou seja, a ideia de unificação dos saberes.
- A segunda lógica é chamada pelo autor, como lógica americana, "sobre o sujeito aprendiz", em que o objetivo da interdisciplinaridade é resolver os problemas da existência cotidiana sem criar uma nova disciplina nem criar um discurso universal.
- E por fim, a lógica brasileira: "pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir". A lógica brasileira coloca em destaque o autoconhecimento e o diálogo como fonte do saber.

Lenoir destaca a importância de conhecer essas três perspectivas e do esforço de fazer uma releitura para inserir as três em possíveis processos interdisciplinares.

AÇÃO INTERDISCIPLINAR

A ação interdisciplinar e o agir docente ressaltado por Lenoir ganha destaque na leitura brasileira com a autora Ivani Fazenda, que desde o início dos anos 1970 até a atualidade é comprometida em encontrar respostas para o fracasso escolar: "que fragmenta o ensino, esmigalha o conhecimento, ignora o aluno e nega o professor, esquece a dúvida, esvazia de significado a aprendizagem, ignora a prática". (HAAS, 2011, p. 58).

A prática escolar é fortemente marcada nas pesquisas de Fazenda (2001). Para a autora a "interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda, mas algo que se vive" (HAAS, 2011, p. 58 apud JAPIASSU, 1979, p. 15). É interessante analisar as ideias de Fazenda através da reflexão de Olga Pombo (2005) quando afirma que a Interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica, pois para Pombo (2005), as novas pedagogias chegam às escolas de forma exógena e burocrática, com elevado grau de elaboração. Neste sentido, só resta aos professores aplicá-la, ajustar-se ou se adaptar, não havendo espaço para criação de outras formas de trabalhar o conhecimento interdisciplinar.

Partindo do pensamento das duas autoras, neste aspecto é impossível tratá-la como uma "nova pedagogia", pois, interdisciplinaridade é algo que se pratica ou que se vive no espaço escolar, aparece, portanto como algo ainda a ser descoberto, inventado, criado ou elaborado a partir de cada realidade. Qualquer receituário já constituído, pronto a utilizar, vindo de fora, desconsideraria o principal agente na construção do processo interdisciplinar: o professor.

O professor está entregue a si próprio, entregue a algo que terá que inventar, e, portanto, posto a um desafio. Fazenda caracteriza a prática interdisciplinar em cinco princípios básicos: Humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA 2001, p. 11). Essas características abrem caminho para uma atitude interdisciplinar direcionada pelo autoconhecimento e pelo diálogo no processo de ensino/aprendizagem.

O reconhecimento do professor como um membro de comunidade escolar é

o primeiro passo para o trabalho coletivo. A humildade consiste em reconhecer a "fragilidade da dimensão individual na busca de soluções" frente ao grupo escolar. Entretanto, a predisposição para propor soluções é a chave facilitadora para o diálogo e para a produção do conhecimento interdisciplinar.

Fazenda, com sua ênfase na prática, não tem a pretensão de renegar o conhecimento científico, técnico, acadêmico, mas com o abandono da prática no processo investigativo, a autora busca trazê-la ao lado do conhecimento intelectual, tentando quebrar com o caráter vertical das pesquisas educacionais até então realizadas. Assim sendo, a autora adverte que um processo de intervenção hierárquico, de cima para baixo, que desconsidera os trabalhos realizados na escola, tende rapidamente à falência.

No livro "Dicionário em construção: Interdisciplinaridade", organizado por Fazenda (2001, p. 14), a interdisciplinaridade aparece em suas várias dimensões e objetivos no processo educacional:

A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático (FAZENDA, 2001, p. 14).

Portanto, persiste continuamente o trabalho intelectual e prático no processo investigativo. E a construção do saber interdisciplinar se dá de forma dialética, pois, é no dia-a-dia escolar que tudo acontece, ou seja, é para prática que os estudos estão direcionados, e, é para prática que eles retornam, denotando também seu caráter processual.

ENSINO MÉDIO E DOCUMENTOS OFICIAIS

O objetivo nessa seção é fazer uma releitura dos documentos oficiais relacionando-os com os conceitos acima. A intenção também é discutir os documentos, levantando questões e possibilidades em torno da interdisciplinaridade. Os documentos oficiais aqui analisados apontam, algumas vezes, diretamente e em outras vezes nas entrelinhas, para formação de currículos organizados sob o prisma da interdisciplinaridade.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta a organização e a estruturação de um currículo interdisciplinar, quando, atribui a Educação a necessidade de desenvolver um sujeito político, criativo e autônomo. Ela fala sobre um sujeito capaz do exercício da cidadania, voltado para os princípios democráticos, preparado para rápidas mudanças científico-tecnológico com possibilidades de se "adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento" e preparado para fazer suas próprias escolhas. Passa ser, portanto, finalidade da Educação "o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (BRASIL, 2010, art. 35).

Finalidade que só será possível quando levar em conta as dimensões [histórica, econômica, política, jurídica, sociológica, geográfica, antropológica, psicológica, filosófica], levando os conteúdos aos educandos, por meio do trabalho interdisciplinar, sem fragmentá-los ou parcelá-los, mas integrando-os com as experiências dos alunos para uma formação dotada de mais sentido e significado.

Apesar da prática, empregada na LDB, estar quase sempre relacionada à inserção no processo produtivo, "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2010, Art. 2), isso não descaracteriza a aproximação com a realidade do aluno que de alguma forma entrará no mercado de trabalho. Cabe às disciplinas discutirem os processos produtivos e tecnológicos entre si e com os educandos a fim de se desenvolver o

pensamento crítico.

Ao problematizar essas questões, assim como, o que se entende por aprimoramento da pessoa humana, citado acima, percebemos que as ideias de Fazenda nos ajuda a visualizar a fragilidade das disciplinas para resolver os problemas isoladamente e a necessidade de reconhecer o trabalho interdisciplinar.

A Diretriz Curricular Estadual do Paraná de 2008/Sociologia, também parte de uma perspectiva interdisciplinar. Porém, demonstra sua preocupação com a maneira que a questão vem sendo discutida nas secretarias. Sua preocupação parte do princípio que a interdisciplinaridade só é possível quando leva em consideração a disciplina, ou seja, requer o destaque dos conteúdos de cada área de conhecimento envolvida.

Essa reflexão vem de encontro com o desenvolvimento do primeiro tópico deste artigo, que ao resgatar a origem da palavra percebe que a interdisciplinaridade só existe quando existe disciplina. Essa perspectiva nega a anulação da disciplina no processo interdisciplinar, ou mesmo a junção ou fusão das mesmas. Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical, como a proposta do Ministério da Educação na junção das 13 disciplinas em apenas quatro áreas (ciências humanas, ciências da natureza, linguagem e matemática) (FOLHA SP, 16/08/2012).

Aceitar que as disciplinas têm métodos diferentes de análise e, portanto, visões diferentes da realidade social, política econômica é o primeiro passo para que ocorra um processo interdisciplinar. (DCE. Paraná. Sociologia, 2008, p. 27 a 30). Apesar de parecer óbvio, deve-se destacar a necessidade de identificar os limites e as contribuições de cada disciplina no processo interdisciplinar e não apenas o consenso ou a forçosa tentativa de chegar a um denominador comum acerca de um determinado tema.

Para exemplificar abriremos uma hipótese. Se analisarmos o crescimento populacional para daqui a 100 anos, a Matemática poderia, por uma projeção aritmética da recente taxa de natalidade, chegar a um resultado completamente diferente da Sociologia, quando levanta outras variáveis como avanço da escolaridade, condições econômicas, desenvolvimento tecnológico, questões de ordem moral e política, como

aborto etc. Isso implica em afirmar que as contribuições e os limites de cada disciplina devem ser reconhecidos no processo de ensino.

As idas e vindas da Sociologia nos currículos das escolas do ensino fundamental e médio no Brasil pode nos ajudar a compreender o receio de medidas radicais em torno da interdisciplinaridade. A luta da Sociologia por sua institucionalização e autonomia até a aprovação da obrigatoriedade em 2008, carrega experiências não muito agradáveis. Em 1942, com a Reforma Capanema foi retirada dos cursos secundários, e, em 1984 com a Lei 7.044 de 18 de outubro, volta às escolas, mas, de forma facultativa, e, sua aplicação se dava muitas vezes por professores de outras áreas do conhecimento, sem, no entanto levar em consideração as especificidades do campo sociológico (SILVA, 2010).

Ao mesmo tempo é interessante notar que o nosso curso de graduação fora organizado e intitulado de Ciências Sociais cuja formação compreende a Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Nossa formação é de fato heterogênea e a própria dicotomia entre licenciatura e bacharelado contribui para pensar a inter-relação do conhecimento com as disciplinas que envolvem a nossa formação. Nesse sentido, a nossa formação é bastante rica para pensar as questões de ensino e aprendizagem no plano educacional.

Já as OCEM (2006) explicam com mais detalhes a construção de um currículo interdisciplinar estruturado por diferentes disciplinas voltadas para autonomia intelectual dos alunos:

[...] um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum nas quais diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2006, p.68).

É interessante notar também que as OCEM destacam a necessidade de uma reestruturação, não apenas de currículo, mas uma reestruturação física espacial como laboratórios, de pessoal e de materiais didáticos. Pensando assim, a condição de trabalho dos professores nas escolas (BRASIL, 2006, p.68).

ATITUDE INTERDISCIPLINAR COMO PRÁTICA DE ENSINO

Identificar uma prática interdisciplinar não é tarefa fácil. Enquanto pesquisado, foi necessário estar aberto para todas as experiências que o colégio possa oferecer. Nas salas de aula, na hora atividade e na sala dos professores encontrei muita dificuldade em caracterizar e/ou perceber um trabalho interdisciplinar. Foi no encontro multidisciplinar realizado pelo Colégio que a pesquisa começou a ganhar corpo.

Apesar de a palavra multidisciplinaridade sugerir apenas um conjunto de disciplinas justapostas, sem, no entanto, uma cooperação entre elas (POMBO 2013,apud JANTSCH 1980), essa experiência foi o meu ponto de partida para verificar se no encontro multidisciplinar, realizado pelo colégio, havia uma interdependência entre as disciplinas envolvidas.

O encontro multidisciplinar começou a ocorrer no colégio após o surgimento da resolução N°.3399/2010, da Secretaria da Educação do Paraná (SEED) que prevê o surgimento de Equipes Multidisciplinar nos estabelecimentos da Rede Estadual de Educação Básica e nas Conveniadas direcionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, ao longo do ano letivo.

Seguindo a Instrução N°010/2010 da SEED, os colégios têm autonomia para propor o plano de ações de acordo com os cenários que se desenham na sua comunidade escolar. Bem como, na seleção de textos, vídeos, filmes, músicas para realização do trabalho, desde que se ensine a História e a Cultura Afro-Brasileira como indica a Resolução N°. 3399/2010-GS/SEED:

As Equipes Multidisciplinares são instâncias de organização do trabalho escolar, preferencialmente coordenadas pela equipe pedagógica, e instituídas por Instrução da SUD/SEED, de acordo com o disposto no art. 8º da Deliberação nº 04/06-CEE/PR, com a finalidade de orientar e auxiliar o desenvolvimento das ações relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena ao longo do período letivo.

Postas as orientações da SEED para a formação e a inscrição das Equipes Multidisciplinares, segue expor e discutir o plano de ação desenvolvido pelo Colégio.

No início, em 2010, a composição da equipe deveria respeitar o porte estabelecido pela SEED, no qual o colégio investigado ficava no porte X ao XI formando a composição de 1 (um) pedagogo, 1 (um) agente educacional, que pode ser um zelador, 1 (um) representante das instâncias colegiadas representado por um conselheiro tutelar e 6 (seis) professores das diferentes áreas: 3 (três) de humanas, 2 (dois) de exatas e 1 (um) de biológicas.

Na entrevista realizada com a pedagoga, e, integrante da Equipe, descobrimos que de início houve resistências por parte dos professores para formação e constituição dos encontros. Precisando de apenas 6 (seis) professores, ela afirmou que encontrou dificuldade em recrutar os voluntários. Isso porque, além do tempo hábil para realização do projeto, exige também, a predisposição para o trabalho em equipe, como argumenta Fazenda ao discutir os cinco princípios da interdisciplinaridade.

E mesmo oferecendo certificado de 80 horas, requisitos exigidos pela burocracia para contribuir com aumento salarial, não houve nenhuma mobilização eufórica ou entusiasmada para participar da Equipe Multidisciplinar. Segundo a pedagoga, mesmo após a formação da equipe não existiu um envolvimento preocupado com o projeto. A Equipe era vista como mais uma tarefa empurrada para os professores.

Ivani Fazenda (1994, p. 92) faz uma análise de um de seus projetos interdisciplinares, em seu livro "Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa", afirmando que o projeto "precisa alicerçar-se no envolvimento, no engajamento do

professor, e não existe envolvimento de imediato; é um processo demorado, construído a partir de sucessivos questionamentos à prática efetiva". (FAZENDA, 1994 p.92)

É preciso reconhecer, portanto, que os professores não foram capacitados para o trabalho em equipe, aliás, na maioria das vezes, tiveram uma formação básica e superior fragmentada. Como afirma Fazenda (2001), a humildade para reconhecer essa fragilidade é um processo difícil que exige o autoconhecimento tanto para sair da zona de conforto de sua disciplina como para reconhecer suas dificuldades com o seu próprio conteúdo.

Atualmente a Equipe Multidisciplinar tem 22 pessoas, ou seja, após dois anos de trabalho no colégio houve uma mudança quantitativa significativa em relação a Equipe. Segundo a pedagoga, os projetos desenvolvidos pela Equipe chamaram a atenção dos professores. Dos vinte e dois, atualmente, dois participam como convidados sem certificado.

Este ano foram 6 (seis) encontros de uma à duas horas. Nesses encontros eram discutidos formas para trabalhar com os conteúdos Afro-Brasileiro e Indígena, que passaram a ser obrigatórios por Lei, nas salas de aulas através de apresentação de vídeo, textos, músicas etc. Também foram realizados projetos discutindo essas questões.

A professora de Sociologia que acompanhei este ano com estágios de observação e regência, trabalhou com um Projeto sobre a Vida dos índios Kaingang. Em entrevista com a mesma descobri que o projeto foi realizado somente com a turma do 1º B. Havia neste projeto 4 (quatro) professores. São eles: Geografia, Matemática, Sociologia e Química.

Porém, mesmo trabalhando com o mesmo tema, a forma com que cada disciplina pensava a sua aula era isolada. A Química trabalhava com as composições da tintura corporal, a Matemática trabalha com as figuras geométricas, a Geografia trabalhou com a questão da agricultura e a Sociologia com os costumes religiosos e culturais. Cada professor, com o seu objetivo específico, trabalhava na sua aula, sem necessariamente dialogar com os outros, ou seja, não houve uma troca de conhecimentos entre os professores. Esse espaço ficou reservado apenas aos alunos,

somente eles puderam compreender a totalidade desenvolvida.

A realização do projeto Kaingáng contribui para desnaturalização da visão dos alunos. Em conversas com professores, muitos afirmavam que os alunos tinham uma visão preconceituosa caracterizando-os como preguiçosos, bêbados, inúteis. Mas, as aulas sobre os índios e com a visita realizada na Aldeia Indígena Apucarantina, localizada perto da cidade de Londrina, conheceram de perto os costumes, a religião, a escolas deles etc. Muitos alunos mudaram de opinião, adquirindo uma visão mais ampla e mais concreta sobre as comunidades Indígenas.

O que percebemos é que apesar da resistência inicial é graças ao entusiasmo e dedicação dos professores que se dá a construção dessas experiências. Pois, como podemos identificar, o projeto chega às escolas em um caráter hierárquico e vertical sem levar em conta o dia-a-dia escolar como as questões estruturais. O professor não tem espaço para troca, para comunicação na instituição escolar. Sua hora atividade é totalmente tomada pela correção ou preparo de provas, trabalhos, exercícios e quando possível, para preparar as próprias aulas. Na entrevista com a professora de Sociologia, podemos constatar essas dificuldades:

A hora atividade tem que ser pensada de uma forma diferente, a hora atividade é utilizada pura e simplesmente para corrigir prova ou preparar prova, ou preparar alguma coisa para os alunos, não há tempo de conversar com o outro, tanto que o pessoal [professores] até reclama quando tem alguma conversa atrapalhando esse trabalho. Isso torna muitas vezes o trabalho do professor muito alienante, porque você não divide nada com ninguém, entra na sala, sai da sala, não tem esse diálogo. Eu acredito muito nisso, que a formação profissional tem que se dar no ambiente escolar, os pares têm que estar discutindo, tem que estar pensando a situação do aluno e isso não acontece (Prof. de Sociologia em entrevista/2012).

Sem esse espaço para convivência entre os professores, os projetos ficam restritos a animações culturais onde os alunos e professores adentram em um universo cultural desconhecido, neste caso dos índios, para compreensão de novos costumes e hábitos sociais.

Os projetos não conseguem atingir todas as salas, no caso do "Kaingáng" apenas uma turma foi beneficiada. Seguindo os dados do PPP do colégio em 2011, o número de matriculados chegou a 2.018 alunos, distribuídos em três períodos. Isso significa que aproximadamente 1.980 alunos ficaram de fora do projeto Kaingáng. E essa estrutura disciplinar severa do sistema escolar, muitas vezes acaba tornando muito difícil uma tentativa de atitude interdisciplinar.

Devemos valorizar toda atividade interdisciplinar, toda iniciativa empreendida no cotidiano escolar que rompa com a estrutura da "normalidade". Uma ação interdisciplinar movimenta e estimula os alunos que têm acesso a essa experiência, assim como os professores também passam por um processo de "desnaturalização" de seu cotidiano, mas é necessário pensar estratégias para que realmente todos consigam ter acesso a essas atividades. Neste sentido, devemos pensar uma nova abordagem da interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma nova abordagem interdisciplinar requer a valorização do espaço escolar, requer pensá-la como um processo em constante formação, sem modelos únicos, rígidos, mas que tenha a criatividade inerente a toda atividade. Esse dinamismo interdisciplinar vem de encontro com a realidade da escola, dos alunos e dos professores.

Portanto, se faz necessário prestar a atenção na finalidade de uma atividade interdisciplinar que não deve ser encarada apenas como um fim máximo a ser atingido, pois a grande riqueza e complexidade no trabalho interdisciplinar é seu caráter *processual*.

Como vimos, o projeto dos Kaingáng teve uma aceitação e um efeito positivo com os alunos do 1 ° B, porém seu conhecimento ficou restrito apenas a essa turma. Por que não criar mecanismos que consigam expandir esse conhecimento para a

maioria dos alunos? Pois, mesmo que a turma apresente o projeto para outros alunos, a troca ficará fragilizada, afinal os demais alunos não participaram do processo e, portanto, não têm condições de discutir a questão das comunidades indígenas em pé de igualdade.

O projeto precisa chegar a todos os estudantes, pois, o envolvimento da escola como um todo, contribuiria e estimularia as discussões de outras temáticas, como temas imediatos que causam algum tipo de segregação, como a questão da homossexualidade e do racismo, por exemplo.

No entanto, pensar o espaço escolar é também, problematizá-lo, encontrar suas divergências e contradições. Como um espaço que contribui com a formação cidadã, voltada para os princípios democráticos contribui ao mesmo tempo para perpetuação das desigualdades e com a formação de diferentes camadas sociais? Haja vista, a separação das turmas, A, B, C, D, E, F. É perceptível que essa separação está para além das letras, pois os próprios alunos percebem e sentem essas diferenças.

No estágio com o 1ºF, os alunos afirmavam, "aqui somos todos repetentes", a "turma A é a melhor". Durante todo período de estágio verifiquei que alguns professores mais antigos escolhem as turmas que vão dar aulas, deixando de lado as mais "bagunceiras" e as que "normalmente" estão no final do alfabeto.

A situação dos professores com aulas em vários colégios para completar a carga horária dificulta em muito a comunicação, e a fixação de laços entre eles e entre os alunos. Além disso, existem os contratos temporários, como o PSS, apesar dos professores estarem nas escolas quase todos os anos, precisa fazer suas inscrições e aguarda a convocação. Eles não têm uma permanência segura nas escolas e muito menos em um só colégio.

A falta de comunicação entre os professores, assim como vimos na fala acima da professora de Sociologia "entra na sala, sai da sala", mecaniza o processo de ensino, aliena e contribui para o distanciamento entre professor/professor e professor/aluno. Essa mecanização do processo de ensino precisa ser desconstruída.

Contudo, se faz necessário pensar o espaço escolar não apenas como um espaço de ensino-aprendizagem para os alunos, mas também, como um espaço de

ensino para os professores. Claro que a aprendizagem acontece, pois, é quase impossível conviver com a educação diariamente, entre salas e alunos, sem aprender, mas precisamos dar espaço para os professores dentro do espaço escolar, para que realmente seja possível uma atitude interdisciplinar e de autoconhecimento. É preciso ouvir os professores e os alunos que estão diretamente no processo de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. pp. 133. (*Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3*)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, SP, 1994.

_____. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das "Duas Culturas". **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 7, nº 2, 2007.

HAAS, Celia Maria. A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. En: **Brasil International Studies On Law And Education ISSN: 1516-6821** ed: v.8 fasc.n/a pp.55 - 64, 2011.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

LENOIR, Yves. Três Interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 09 nov. 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 12^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, pp. 105 a 116.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração dos saberes. **Laboratório Interdisciplinar sobre Informação e Conhecimento**, v.1, n.1, Março 2005, pp. 3 -15, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>. Acesso em; 09 nov. 2012.

POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>> 15/FEV/2013

POMBO, Olga. Problemas e Perspectivas da Interdisciplinaridade, **Revista de Educação**, IV, nº 1/2 dez. 1994, pp. 3-11..

SILVA, Ileizi L. F. **O Ensino das Ciências Sociais/sociologia no Brasil**: Histórico e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 304. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

TAKAHASHI, Fábio. MEC vai propor a fusão de disciplinas do ensino médio. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 ago. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1138074-mec-vai-propor-a-fusao-de-disciplinas-do-ensino-medio.shtml>>. Data de acesso 20 nov. 2012.