

## Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora<sup>1</sup>

*Maria Inês Petrucci Rosa\**

Resumo: Este artigo discute tensões presentes em práticas curriculares interdisciplinares entre professore(a)s da escola básica. A partir da metáfora do currículo disciplinar como *loteamento* de tempo-espacos de experiências formativas, discutem-se alguns aspectos de duas investigações realizadas em contexto escolar. Tais pesquisas mostram potencialidades para uma ampliação discursiva sobre o currículo, levando à idéia de rompimento com a metáfora do *loteamento* e propondo a imagem da *diáspora*.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; disciplina escolar; cultura escolar.

Abstract: This article provides a discussion about tensions that exist in interdisciplinary curricular practices among basic school teachers. From the metaphor of the subject curriculum as a time-space *land division* of formative experiences, there is a reflection on some aspects of two researches carried out in school contexts. These researches show potentialities for a discursive amplification about curricula, leading to the idea of disrupting the *land division* metaphor and considering the *diaspora* image.

Key words: curriculum; teacher education; school subject; school culture.

Considerando o cenário que vem sendo por nós desenhado através das investigações desenvolvidas nos últimos anos, no âmbito do Laboratório de Estudos de Currículo e, mais precisamente, no interior do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, ambos na FE/Unicamp, as preocupações com a formação docente, especialmente para a atuação em disciplinas escolares, e as possibilidades de se pensar currículo têm oportunizado algumas reflexões instigantes<sup>2</sup>. Este trabalho propõe-se a refletir sobre tensões

\* Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (Deprac) e membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) da FE-Unicamp. inesrosa@unicamp

1. Este artigo, em seu conteúdo e sua forma, inspira-se em trabalho apresentado na forma de pôster na 29ª. Reunião Anual da ANPED, com o título: "Professor(a) de... – fragmentos de identidades nos campos disciplinares", 2006.
2. Nesse sentido, agradeço aos colegas do GEPEC que leram e contribuíram com suas impressões para o alcance da versão final deste texto; em especial: Guilherme do Val Toledo Prado, Tacita A. Ramos, Dulcelena Peralis Corradi, Laura Noemi Chaluh e Claudia R. Ferreira.

presentes no cotidiano das instituições educativas, notadamente as escolares, entre praticantes do currículo disciplinar. No caso da educação básica brasileira, a partir das séries freqüentadas pelas crianças na faixa etária dos onze anos, a marcação disciplinar é mais fortemente instalada no currículo, principalmente a partir da materialização de três dimensões, representadas pelos livros didáticos, pela grade de horários e pelas aulas coordenadas separadamente por diferentes professores especializados.

Para alguns autores, livros didáticos constituem excelentes fontes para o mapeamento de transformações no interior das disciplinas escolares. Em outras palavras, a relação entre livros didáticos e currículo pode ser indiciária de reconfigurações das disciplinas escolares em diferentes períodos históricos (Fernandes, 2004; Munakata, 2004, entre outros). Tais visões inspiram-se no pensamento de Ivor Goodson acerca da história das disciplinas escolares, tendo como referência as oscilações apresentadas em seus processos de constituição, que as tornam mais acadêmicas ou mais utilitárias, dependendo do jogo de interesses presentes no contexto histórico-político vigente (Goodson, 1995).

Além do livro didático, outro elemento simbólico do currículo disciplinar é a grade de horários, que do nosso ponto de vista parece ser a que mais marca aquilo a que se presta a experiência educativa dentro da escola. Como nos lembra Palamidessi: “Como quadro que fixa, o horário se especializa: cada distribuição horária específica e modela uma situação particular” (Palamidessi, 2002, p. 118).

Quadro de horários para o currículo do 1º. ano de Ensino Médio de uma escola na cidade de Campinas – SP, no ano de 2006

| HORÁRIO     | Segunda    | Terça     | Quarta     | Quinta    | Sexta           |
|-------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------------|
| 7h10–8h     | Física     | Artes     | Inglês     | História  | Literatura      |
| 8h–8h50     | Matemática | Artes     | Inglês     | Química   | Matemática      |
| 8h50–9h40   | História   | Biologia  | Matemática | Geografia | Geografia       |
| 10h–10h50   | Matemática | Biologia  | Literatura | Física    | Biologia        |
| 10h50–11h40 | Redação    | Filosofia | Química    | Geografia | Matemática      |
| 11h40–12h20 | Redação    | Física    | Química    | Português | Educação física |
| 12h20–13h10 | Filosofia  | Física    | Literatura | História  | Educação física |

E, por fim, na consideração desses três aspectos de materialização do currículo disciplinar, a formação de professores especializados possibilita a concretização do quadro de horários, com o cumprimento de aulas nomeadas de forma distinta

de acordo com seu campo: aula de química, aula de geografia, aula de educação física, etc.

Christopher Day (2001), ao discutir desenvolvimento profissional de professores, afirma que a tradição nomeia-os *profissionais* a partir de sua distinção diante de outros grupos, porque possuem um conhecimento-base especializado, em suas palavras: “cultura técnica”; uma ética de serviço; e uma forte identidade coletiva, entre outros aspectos de sua atuação (Day, 2001, p. 21).

O conhecimento especializado, chamado por Day de *cultura técnica*, marca as identidades profissionais do(a) professor(a), aquilo que também o diferencia entre os colegas, aquilo que é representado pela sua bagagem de experiências vividas. Do nosso ponto de vista, esse processo de identificação profissional docente não é simples, tampouco linear ou efeito de uma bricolagem entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Esse processo é tecido no interior da cultura, que vai enredando formas de ser/fazer/estar no cotidiano.

Aqui, argumento com a noção de cultura, como modo global de vida ou, ainda, como conjunto de significações construídas a partir das práticas vividas (Williams, 2000). Nessa perspectiva da cultura, professore(a)s de... língua materna, matemática, química, física, geografia, biologia, educação física, artes, entre outras disciplinas escolares tradicionalmente presentes na escolarização básica, estabelecem um pertencimento com suas comunidades de origem, as quais se nomeiam a partir dos campos onde atuam. Além do livro didático e da grade de horários, há várias outras instâncias que reiteram esse pertencimento. Gostaria de citar aqui, como exemplos, os eventos promovidos por associações organizadas em torno de campos de investigação conhecidos como “ensino de...” . No Brasil, há associações tradicionais que promovem eventos desde décadas e que congregam professores da escola básica, professores em formação inicial e pesquisadores universitários. Essas associações constituem comunidades, “tribos”, no sentido de Latour e Woolgar (1997), ou seja: “passam a maior parte do tempo codificando, marcando, lendo e escrevendo” (p. 42) e, acrescento aqui, ao se tratar de professore(a)s: *discutindo o ensino...*

Podemos citar entre tais associações a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Associação Brasileira de Geógrafos (ABG), Divisão de Ensino da Sociedade Brasileira de Química (DEQ/SBQ), Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira de Ensino de História (SoBENH), entre outras.

O acesso aos debates produzidos por essas associações, a frequência aos eventos, o contato com publicações produzidas a partir deles, produzem também outros efeitos que vão compondo tessituras em torno de processos de identificação profissional docente.

Além das práticas curriculares disciplinares, que envolvem a materialidade do currículo na escola e a formação de professore(a)s especializado(a)s, não é demais lembrar de teorizações importantes que já foram produzidas a partir da noção de disciplina escolar.

Para Aires e Ern (2005), os teóricos que mais têm inspirado as pesquisas no campo da história das disciplinas escolares no Brasil são Ivor Goodson (1990; 1995; 1997; 2001) e André Chervel (1990; 1992; 1999).

Embora não se coloquem em posições antagônicas, cada um analisa e reflete sobre esse campo a partir de um referencial – Goodson a partir da sociologia e história do currículo e Chervel, a partir da história da educação e da cultura escolar. (Aires; Ern, 2005, p.2)

Valorizando ambas as contribuições teóricas, gostaria aqui de ater-me à interessante discussão que Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) fazem, quando relatam a passagem de uma história das disciplinas escolares para uma história da cultura escolar, no contexto das pesquisas em seu grupo. Nesse sentido, apontam:

Para analisar a cultura escolar, é preciso analisar o conjunto das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que aquela sociedade desejava que fossem ensinados, e os valores e comportamentos a serem impostos. (Pessanha; Daniel; Menegazzo, 2004, p.7)

Ser professor(a) de... português, matemática, física... significa compreender suas experiências pedagógicas num conjunto de normas e práticas relacionadas com um contexto mais amplo de sociedade. Isso implica também perceber que suas identidades disciplinares são atravessadas pelas práticas e pelos conhecimentos de suas comunidades de origem, representadas por seus colegas de licenciatura, seus pares na escola, seus interlocutores nos eventos de ensino, suas opções frente a ofertas de livros didáticos disciplinares, instâncias essas que estão mergulhadas num contexto mais amplo de sociedade e de políticas educacionais.

Iniciando uma provocação...

Retomando a imagem do quadro de horários e as considerações que Palamidessi (2002) faz em relação a essa forma de organização do trabalho escolar disciplinar, gostaria aqui de lançar mão de algumas metáforas para prosseguir em meus argumentos. A primeira delas chamarei de *currículo-loteamento*.

O currículo como *loteamento* estabilizou-se na escola básica, onde a especialização – traço mais forte de sua fonte inspiradora: a ciência moderna – é o que prepondera. Nesse loteamento, a disputa dentro do tempo-espaço da

semana torna-se dinâmica, inventando “vencedores” e “perdedores”, mais mercedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer.

Como já afirmei anteriormente, essa disputa como constitutiva da cultura escolar é mergulhada no contexto sociocultural e histórico em que a instituição se encontra em dado momento. Que identidades estão em jogo nesse movimento de repetição que o quadro de horário semanal proporciona no percurso do currículo, durante um ano, período convencional de uma série?

Essa questão aqui levantada é apenas uma, entre várias que, no decorrer da história da educação brasileira em contexto escolar, levaram professore(a)s a se animar (ou não) com práticas interdisciplinares/transdisciplinares/integradoras. Essas são palavras que se juntam para nomear discursos que inventam formas de estar/fazer/ser na escola, prenhes de transgressões dentro do *currículo-loteamento*.

Concordo com Lopes e Macedo (2002), quando, inspiradas por outros autores como Layton e Goodson, afirmam que a disciplina escolar é diferente da disciplina científica. Para essas autoras, a história das disciplinas escolares vem mostrando um movimento geral que confirma a hipótese de Goodson, à medida que “*a consolidação de uma disciplina no currículo tende a envolver a passagem de uma orientação inicial mais pedagógica e utilitária para uma tradição mais acadêmica.*” (Lopes; Macedo, 2002, p.79).

Dessa forma, essa hipótese reitera a idéia de que uma disciplina escolar não é simplesmente reflexo de uma disciplina acadêmica ou científica. A disciplina escolar é tecida em contextos sociais e políticos, em dinâmicas contestadas e fragmentadas. Ainda concordando com as autoras citadas, “as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios.” (Lopes; Macedo, 2002, p.80)

Nesse sentido, aquilo que chamo de *currículo-loteamento* estabelece uma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento no contexto da cultura escolar. Ainda também citando Goodson, a fragmentação oportunizada pela disciplinarização mantém diferentes atores curriculares em espaços específicos de cada disciplina, dificultando diálogos e discussões sobre vários temas, entre eles os objetivos sociais da educação.

Em relação aos professore(a)s, o *currículo-loteamento* engendra formas de regulação social, à medida que seleciona os fenômenos a serem estudados, “impondo-lhes fronteiras, classificando-os, distinguindo o essencial do acessório, sem esquecer que as fronteiras delimitam também o que deve ser omitido” (Popkewitz, 1992, p.47).

Olhando essas questões por outro lado, gostaria de focalizar agora meus argumentos nos movimentos curriculares produzidos no Brasil a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999). Nesse documento,

é proposta a possibilidade de organizar o currículo por áreas, justificando que: “a reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (Brasil, 1999, p.18).

Citando Chervel, o texto dos PCNs de Ensino Médio discute a possibilidade da interdisciplinaridade, como um dos eixos didático-metodológicos da proposta curricular, apostando na possibilidade de relacionar disciplinas através de atividades, de projetos de estudos, de pesquisa e ação. Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade é apresentado considerando

[...] o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (Brasil, 1999, p.88)

Na publicação de documentos curriculares mais recentes, o Ministério de Educação discute o Ensino Médio, trazendo os seguintes aspectos relativos à interdisciplinaridade:

Ao longo de anos, a organização do trabalho escolar tem-se dado por meio das disciplinas, cujo enfoque preserva a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. Assentado sobre a base ético-política do projeto escolar e sobre o princípio da interdisciplinaridade, acredita-se que o currículo, como dimensão especificamente epistemológica e metodológica deste projeto, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente. Pressupomos, com isto, a possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais. (Brasil, 2006a, p.1)

Também no Ensino Fundamental, documentos curriculares apontam para as possibilidades educativas das ações pedagógicas interdisciplinares no contexto da cultura escolar, focalizando concretamente a metodologia de projetos:

O trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada, amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura. (Brasil, 2006b, p.66)

A leitura dos documentos curriculares produzidos pelo Ministério da Educação traduz-se como uma demanda significativa para o trabalho docente e as noções aí apresentadas representam interpelações que, de forma não linear, produzem efeitos e reconfigurações nas práticas pedagógicas. Não defendo aqui uma compreensão mecânica, do tipo causa e efeito, da relação entre documentos curriculares e fazeres docentes. Ao contrário, há circularidades presentes nas diferentes esferas compreendidas como ministério, documentos, livros didáticos, projetos, práticas cotidianas, discursos e fazeres docentes. Nesse sentido, as noções de recontextualização e hibridismo acabam por se mostrar bastante produtivas no esmiuçamento desses fios que compõem a idéia de disciplina escolar, tramando um novelo, onde nós/dilemas se apresentam (Lopes, 2005).

A imagem da diáspora<sup>3</sup>...



Foto de região de Chimborazo, Equador, 1998  
(*Êxodos*<sup>4</sup>, p. 276-277)

**Professore(a)s são personagens de histórias/narrativas de praticantes do currículo no cotidiano da escola brasileira. São eles que, no quadro de horários,**

3. Entendo a diáspora como expressão que significa o deslocamento de grandes grupos étnicos originários de determinadas regiões em direção a outras áreas distintas de acolhimento. Diáspora pode significar a dispersão de qualquer povo ou etnia pelo mundo.
4. SALGADO, S. *Êxodos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Também disponível em: <<http://www.france-fdh.org/galerie/salgado.htm#exodes>>



têm atribuídos lotes maiores ou menores de tempospaços nos quais as experiências de formação das crianças e dos jovens serão mais valorizadas ou não, pela sua intensidade e também pela sua duração.

Praticantes do currículo disciplinar, graduados em licenciaturas de áreas acadêmicas específicas, trazem consigo uma bagagem transbordante de memórias, de experiências e de discursos que inventam jeitos de ser professor(a) na escola, formas identitárias atravessadas por práticas simbólicas que trazem também elementos de sua cultura científica/acadêmica de origem.

Ser professor(a) de uma determinada disciplina escolar é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. Parto da hipótese de que o(a) professor(a) de uma determinada disciplina traz consigo diferenciações sociais produtoras de identidades, que são oriundas de sua própria área acadêmica específica. Nessa linha, proponho a seguinte problematização: que diferenciações identitárias docentes são produzidas a partir dos campos disciplinares? Como essas identidades se entrecruzam, contactam-se, fragmentam-se nas propostas curriculares de trabalho interdisciplinar?

Para ensaiar um debate em torno das questões aqui expostas, tenho como referência empírica as narrativas presentes em duas investigações desenvolvidas no PPG da FE da Unicamp, orientadas por pesquisadores do Laboratório de Estudos de Currículo. São os trabalhos de Quintino (2005) e Pinheiro (2006), que contam histórias de práticas interdisciplinares em escolas públicas paulistas, envolvendo, em ambos os casos, professore(a)s de diferentes disciplinas.

Na pesquisa de M. Ângela M. Pinheiro, professore(a)s de ciências, português, educação artística, educação física, geografia e história intercambiaram suas experiências e produziram um currículo interdisciplinar potencializador de novos processos de identificação e subjetivações. São histórias vividas no cenário de uma escola pública municipal paulista, de Ensino Fundamental, particularmente com um grupo de alunos de 6ª série (faixa etária entre 12-13anos). Pinheiro (2006), pesquisadora e, como professora de português, também participante do processo interdisciplinar narrado em seu trabalho, escreve:

E nós, professores, após toda essa experiência que vivemos, conseguimos hoje ter uma relação diferente com o conteúdo e cada um com a sua própria disciplina. Cada um de nós não destituiu a sua disciplina, mas sem dúvida lidamos de uma maneira mais fluida, mais flexível com o conhecimento, com os espaços, com algumas fronteiras. (Pinheiro, 2006, p.49)



Na investigação desenvolvida por Tânia C. Quintino, um grupo de professores de Ensino Médio das disciplinas química, física e biologia compartilhou, durante dois anos, experiências vivenciadas junto aos aluno(a)s, na forma de projetos de ensino interdisciplinar. Tais projetos foram planejados coletivamente pelos professor(a)s com a colaboração dos aluno(a)s (jovens na faixa etária de 15-17 anos) e aconteceram em meio a dilemas, tensões, rompimentos e aproximações. Quintino nos mostra em sua investigação, que a idéia de consenso para se trabalhar integradamente se volatiliza na prática curricular e, afinal, o que acaba congregando o grupo de trabalho é justamente a diferença, ou ainda, a amizade. Para Nietzsche (*apud* Ortega, 2000) a amizade é uma relação agonística, de diferença: não é consenso, não é aquiescência para com o outro.

Ser professor(a) de química, de física ou de biologia é carregar fragmentos de identidades produzidas em outros lugares – nos seus cursos de graduação, dentro das universidades onde experienciaram currículos acadêmicos especializados. Ao investir na possibilidade produtiva do trabalho interdisciplinar, cada professor(a) se desdobra no outro também, na sua diferença, passando a ser um(a) professor(a) de química-física-biologia. A prática interdisciplinar, ao aproximar campos diferentes, produz diferentes interpelações que vão cruzando a todo o momento com a identidade original de cada um.

As pessoas se sentiam fazendo parte desse grupo, mas ainda eram sujeitos que individualmente tinham que dar conta de suas necessidades, tinham que redimensionar sua prática e sua auto-imagem, seus projetos, sua segurança. (Quintino, 2005, p.73)

Para Stuart Hall<sup>5</sup>, processos de descentramento são marcas do mundo contemporâneo. A identidade fixa, una, indivisível é pura fantasia, visto que nas relações sociais os processos de interpelação são vários e contraditórios, produzindo fragmentações e descentramentos no campo das identidades culturais. Na relação agonística com o(a) outro(a) colega, o(a) professor(a) enfrenta o estilçamento de sua identidade acadêmica docente e passa a transitar

5. Stuart Hall é um eminente antropólogo de origem jamaicana cujos escritos vêm sendo reconhecidos em diferentes comunidades acadêmicas pelo interesse que desperta ao discutir a cultura e sua constituição em meio à globalização complexa e contraditória. Importante representante dos Estudos Culturais, considerado um de seus fundadores, traz em sua obra inspirações muito instigantes para se pensar também a educação. Por isso, de forma quase transgressora, “traduzo” alguns de seus conceitos para discutir formação docente, currículo e práticas escolares.

por campos de desestabilização nos quais a idéia da amizade, de estar com o outro diferente como amigo, torna-se extremamente produtiva para suportar a possibilidade de fragmentação de sua própria forma disciplinar de existir na escola.

Defendo aqui que esse é um processo mergulhado na ambigüidade, na desestabilização. Não se trata do apagamento daquilo que cada um(a) se tornou ao se identificar com seu campo disciplinar específico, mas, sim, de enfrentar a idéia de que múltiplas interpelações surgem nas experiências interdisciplinares e que a manutenção do sujeito uno e centrado acaba por se tornar uma remota possibilidade de existência na escola.

Retomando aqui a noção de hibridismo, tão produtiva para se pensar na natureza da disciplina escolar, recorro a ela para propor a existência de identidades docentes híbridas nas práticas curriculares escolares. Ou ainda, inspirando-me em S. Hall:

As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo [...] (Hall, 2003a, p.89)

A assunção dessa ausência absoluta de pureza cultural pode articular-se com uma outra noção, que é a idéia de *Tradução*. Para Hall, este conceito é importante para discutir aquelas formações de identidade que atravessam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersas para sempre de sua terra natal e que mantêm vínculos importantes com seus lugares de origem e com suas tradições. No entanto, não há a ilusão de um retorno ao passado, pois elas se vêem constantemente obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente ser assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades.

Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao, mesmo tempo a várias “casas”. (Hall, 1997, p.88-89)

Nesse contexto, os binarismos em torno do “sentido” e do “não sentido” são constantemente arruinados pelo processo mais amplo e fluido do “fazer sentido na tradução” (Hall, 2003, p.33). Ou ainda, como observa esse autor:

Não se quer sugerir aqui que, numa formação sincrética, os elementos diferentes estabelecem uma relação de igualdade uns com os outros. Estes são sempre inscritos diferentemente pelas relações de poder [...] (Hall, 2003b, p.34).

Na trama inventada pelos discursos circulantes nas políticas curriculares, há movimentos provocados não simplesmente pela fusão de diferentes propósitos educativos, como se esta fosse aleatória ou produto do acaso. As ênfases dadas aos processos interdisciplinares valorizados nas práticas escolares são produtos de reconfigurações oriundas de relações de poder.

Quando professore(a)s de... (química, física, biologia, geografia, história, etc...) se envolvem em processos de tradução (Hall, 2003a), jogando suas culturas com as culturas do(s) Outro(s), há conhecimentos que são preteridos, enquanto outros são preferidos na configuração das práticas escolares chamadas de ações interdisciplinares.

Voltando aos casos das pesquisas de Quintino (2005) e Pinheiro (2006), o que parece se fortalecer nas experiências vividas é o “abrir mão” de seu próprio projeto disciplinar guiado pelos livros didáticos e pelos programas regulares tradicionalmente reconhecidos pela comunidade escolar, em troca de aventurar-se, compondo com a bagagem do Outro. Nessas trocas, estranhamentos, atrações e reorganizações são engendrados e potencializadores de novas ocupações, em outros territórios até então desconhecidos.

Do loteamento para a diáspora

Em seu relato de pesquisa, Pinheiro (2006) escreve:

O tempo da escola é bastante rígido, o horário das aulas deve ser seguido e respeitado por todos. Mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries, há uma tendência a se dividir o tempo em disciplinas escolares. O tempo deve ser bem dividido e muito bem aproveitado. A partir da 5<sup>a</sup>. série, então, nem se fala. Aí é que os horários ficam mais rígidos mesmo. Aulas de 45 ou 50 minutos se sucedem umas às outras e às vezes uma determinada turma pode chegar a ter cinco, seis aulas diferentes no mesmo dia, com professores diferentes. Acabam tendo um horário totalmente fragmentado em que se torna difícil ter tempo para planejar, avaliar, e até mesmo para “saborearem” o tempo juntos, professores e alunos. (Pinheiro, 2006, p.36)

Ao participar da criação de um “currículo coletivo” (Pinheiro, 2006, p.54), a autora dessa pesquisa vale-se da imagem da rede, dissolvendo a idéia de que o conjunto de disciplinas deveria possuir um eixo articulador, ou um tronco; ao contrário, fomenta a noção de tessitura, de encontro em diferentes pontos, diferentes nós, diferentes desenhos. Os personagens de sua narrativa – professore(a)s de diferentes disciplinas escolares – também vão contando suas

histórias de quando abandonaram a sua terra loteada para viver a aventura da viagem diáspora<sup>6</sup>:

E a gente passou a ver o trabalho não só na sala de aula, mas o trabalho como um todo, fora, criando espaços, criando um currículo.

Ampliou o estudo da botânica para o estudo do meio, da escola [...] mais pessoas levavam os alunos para fora para trabalhar o ambiente e para mim deu uma segurança diferente de também trabalhar no ambiente, trabalhar o estudo do meio que era uma coisa que às vezes eu saía, mas saía com uma certa insegurança [...]

Aliando-se a todo um planejamento coletivo refletido, com várias vozes ouvidas, olhares particulares visando o conjunto que era aplicado em nossa prática cotidiana, havia a ação dos nossos coordenadores que nos questionavam de modo provocativo, fazendo-nos repensar em aspectos que considerávamos nossas verdades e conclusões.

Questionamento, negociação, tradução... Tensões potencializadoras do encontro com o(s) Outro(s) no território habitado por diferentes culturas, pelas paisagens compartilhadas por diferentes olhares: a escola – paisagem multifacetada onde se inventam montanhas, planícies, rios e matas –, metáforas/imagens da cultura escolar.

O que se valoriza em cada cultura representada pela disciplina escolar? Que atitudes epistemológicas, que sensibilidades, que fazeres? Observar, medir, contemplar, escrever, calcular, sentir... Professore(a)s vão negociando seus procedimentos, seus instrumentos disciplinares, ao compartilhar a paisagem escolar.

O relato de pesquisa de Quintino (2005) evidencia também a reconfiguração dos fazeres docentes no contexto da paisagem compartilhada. A seguir, depoimentos de professores participantes do projeto interdisciplinar relatado por Quintino<sup>7</sup>:

Eu ficava preocupado em sala de aula quando estava sozinho para que eu não fugisse do que o grupo ia fazer. [...] Eu acho que não poderia ser conteudista. Se fosse ter texto, se fosse ter livro, se fosse ter lousa, tinha que ser alguma coisa ligada com o caminho do projeto.

6. Passo aqui a trazer extratos da dissertação de Pinheiro que constam da versão apresentada para a banca de defesa de mestrado realizada na FE/Unicamp, em 2006.

7. Da mesma forma feita anteriormente, os depoimentos foram extraídos da versão final da dissertação de mestrado de T.C. Quintino, cuja defesa ocorreu na FE/Unicamp em 2005.

No grupo, talvez eu tivesse conseguido chegar um pouco mais próximo do que era meu desejo de realmente dividir alguma coisa com outro. Não dava, eu já sentia que não dava para eu ser “um sozinho” junto com os outros. Tinha que ter algum tipo de sobreposição. Era legal, eu gostava de dar palpites para os outros. Eu achava interessante os outros darem palpites na minha área. Mas ainda era meio incômodo, eu acho que eu sentia isso. Eu acho que, talvez, quando a gente começa um trabalho desse, sei lá... você está muito acostumado a ter o seu jeito de olhar para a coisa. Em grupo você tem que abandonar um pouco os seus parâmetros para, às vezes, tentar conjugar com os dos outros. Na hora que se discutia, tinha uma coisa assim que mexia tanto comigo que eu ia para casa e tinha que procurar o que era que eu sabia que ia ter que saber. Eu me sentia tão mal que eu não queria perguntar para ninguém, eu me cobrava que em relação à minha própria bagagem.

Pensar a interdisciplinaridade como diáspora, como estar além de suas fronteiras, como levar na mala seus guardados queridos, talvez uns seguindo outros, conforme nos sugere a fotografia de Sebastião Salgado, tendo como prenúncio a necessidade de negociar suas práticas simbólicas com outras práticas em outros territórios, no além-fronteira. Essa imagem pode ser também potencializadora de um devir que, saindo de um ponto, pode chegar a vários outros; saindo da condição de *currículo-loteamento*, pode vir a ser *currículo-diáspora*.

Nesse sentido, o que se tem a dizer para a formação de professores especializados em disciplinas escolares? Nesse momento fugaz de tentativa de conclusão, diria que as identidades docentes marcadas pelos campos disciplinares estão sob rasura na tessitura da rede de conhecimentos escolares, constituída a partir das práticas interdisciplinares. Estão sob rasura, mas ainda são constitutivas das relações de pertencimento que esse(a)s professore(a)s estabelecem com os territórios de sua formação. Ainda possibilitam formas de reconhecimento de sua própria identidade – mesmo que híbrida e fragmentada – no contexto da cultura escolar.

Práticas interdisciplinares, sejam elas demandas de políticas curriculares, sejam maneiras de reinvenção do cotidiano da escola, trazem, do nosso ponto de vista, essas dinâmicas de contradição, de ambigüidade, de nostalgias e de tradução, no sentido proposto por Stuart Hall.

Valer-se de tais metáforas constitui uma forma astuta de romper com o discurso prescritivo, com o “tem que...”, com os discursos produtores de identidades fixas e essenciais, tão próprios do campo de formação de professore(a)s. Práticas interdisciplinares *podem/não podem* ser a norma. Do nosso ponto de vista, as vivências dessas práticas constituem-se de fato em conquistas de terri-

tórios antes desconhecidos e, a partir delas, compartilhados por professor(a)s de disciplinas escolares.

#### Referências bibliográficas

- AIRES, J.A.; ERN, E. As pesquisas em história das disciplinas escolares podem problematizar a história hegemônica do ensino de ciências brasileiro: o que havia antes do “Sputnik”? *Anais do VENPEC*. Bauru: ABRAPEC, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Ensino Médio, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Políticas para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Ensino Médio, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=403&Itemid=389>. Acesso realizado em 12 de abril de 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos – orientações para inclusão da criança de seis anos de idade – + 1 ano é fundamental*. Brasília: Secretaria de Ensino Médio, 2006b .
- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2001.
- FERNANDES, A. T. C. Livro Didático em dimensões materiais e simbólicas. *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, p.531-545, 2004.
- GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003(a).
- HALL, S. *Da Diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003(b).
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume–Dumará, 1997.
- LOPES, A.C. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Revista Ciência e Educação*, v.11, n.2, 2005.
- LOPES, A.R.C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: Histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Revista Educação e Pesquisa*, v.30, n.3, São Paulo, set./dez. 2004.
- ORTEGA, F. *Para uma Política da Amizade – Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PALAMIDESSI, M. Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações In: LOPES, A.R.C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PESSANHA, E.C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAÇO, M.A. Da história das disciplinas escolares à da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez 2004, n.27.

PINHEIRO, M.A.M. *Do centro às margens: memórias e(m) respingos de uma experiência curricular coletiva*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). FE-Unicamp, Campinas, SP, 2006.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

QUINTINO, T.C. *Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). FE – Unicamp, Campinas, SP.

ROSA, M.I.P. Professor(a) de... – fragmentos de identidades nos campos disciplinares. Trabalho apresentado como pôster na 29ª. *Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, MG, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>, 2006. Acesso realizado em 06 de maio de 2007.

WILLIAMS, R. *Cultura*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

*Recebido em 31 de janeiro de 2007 e aprovado em 09 de março de 2007.*