



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO: percepções e práticas
de docentes no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10**

João Pessoa - PB

2020

VALDILENILZA VIRGULINO DE SOUSA TOMAZ

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO: percepções e práticas
de docentes no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da
Paraíba, como parte das exigências do programa
de Pós-graduação em educação para obtenção do
título de mestre.

Linha de Pesquisa: Processo de ensino
aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano

João Pessoa - PB

2020

Catálogo na publicação

Seção de Catalogação e Classificação

T655i Tomaz, Valdilenilza Virgulino de Souza.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE
ENSINO: percepções e práticas de docentes no projeto
interdisciplinar do Programa Escola Nota 10 /
Valdilenilza Virgulino de Souza Tomaz. - João Pessoa,
2020.

99 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Método de projetos. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II.
Título.

UFPB/BC

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO: percepções e práticas
de docentes no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do programa de Pós-graduação em educação para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Processo de ensino aprendizagem.

Resultado: APROVADA

João Pessoa, 17 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano
Orientadora (Presidente da Banca)
Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Corêeção Gislâne Nóbrega Lima de Sales
Membro da Banca (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Membro da Banca (Avaliador Interno)
Universidade Federal da Paraíba

Dedico a concretização deste sonho aos meus queridos filhos, Allice e Enzo. Fontes de inspiração com orgulho e muito amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar todas as adversidades que surgiram durante o caminho de construção deste trabalho.

À professora Dra. Tânia Rodrigues Palhano, minha orientadora, por ter tornado possível a elaboração deste estudo, ao depositar a confiança necessária para que o projeto inicial se desenvolvesse, pela sua atenção, orientação e amizade, sempre constantes no decorrer do desenvolvimento deste trabalho de Pós-graduação. Ao professor Dr. José Leonardo Rolim, a quem admiro muito, e a professora Dra. Conceição Gislâne Nóbrega, pelas sugestões que me apresentaram durante o Exame Geral de Qualificação e pelo carinho e gentileza com que me trataram.

Agradeço imensamente à Carlos Eduardo, pai dos meus filhos, pelo apoio e motivação. Ao meu cunhado e amigo, Genilson José pelo apoio e diálogo que estabelecemos durante este percurso acadêmico, cujas contribuições resultam na versão preliminar desta dissertação. E a minha irmã caçula e colega de turma, Valdinélia Virgulino, pelos momentos de cumplicidade e alegria que compartilhamos ao longo desse curso, com discussões e incentivos, sem os quais a realização deste sonho seria solitária e monótona.

Agradecimentos calorosos aos professores e colegas da turma de mestrado, n.º 38 da UFPB, por terem me ajudado a realizar uma incrível viagem na “veia” do conhecimento científico, tornando diferente o meu caminhar. Agradeço com carinho e respeito, às docentes participantes desta pesquisa que colaboraram com suas experiências e sabedoria, as quais nos deixam reflexões significativas sobre a interdisciplinaridade na prática de ensino.

RESUMO

A presente dissertação discute a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um conceito polissêmico na literatura educacional e sua compreensão persiste como um desafio aos docentes e a prática escolar. A pesquisa foi desenvolvida com cinco docentes de uma Escola Pública Municipal de João Pessoa, Paraíba. Tivemos como objetivo, compreender a percepção docente acerca da interdisciplinaridade no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10. Adotamos o enfoque fenomenológico para compreendermos a interdisciplinaridade e suas inter-relações com a prática de ensino. Em relação ao método de análise, optamos pela redução fenomenológica com a intenção de descrever e apresentar o fenômeno em sua essência vivenciado pelos sujeitos. Quanto a técnica de análise dos relatos e das informações, utilizamos a entrevista oral semiestruturada. Nas considerações, demonstramos que a interdisciplinaridade perpassa o processo de ensino e aprendizagem com várias interpretações no discurso e na prática pedagógica, nesta relação, as docentes expressam dificuldades conceituais e metodológicas para definir a interdisciplinaridade, ora associam este conceito a multidisciplinaridade, ora ao enfoque globalizador. Mencionamos que a interdisciplinaridade nos Projetos Interdisciplinares não se caracteriza como uma proposta pedagógica, mas como uma rotina de trabalho habitual do currículo que se aproxima de uma política educacional de premiação do desempenho escolar e do trabalho docente. No que tange ao trabalho com (método de projetos) Projetos Interdisciplinares, desenvolvido nas escolas municipais, observamos que esta proposta se vincula à meritocracia educacional e deve ser denominado de projetos de ensino, e não projetos de aprendizagem, uma vez que o projeto é executado pelas professoras em uma ou mais disciplinas. Com isso, enfatizamos a necessidade de subsídio teórico-metodológico para auxiliar a compreensão das docentes sobre a prática interdisciplinar e a flexibilidade no planejamento de ensino, na organização do currículo e na utilização dos recursos didáticos, diante à falta de autonomia dos professores e dos alunos na construção de uma proposta pedagógica, pensada de forma integral.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Processo de ensino e aprendizagem. Projeto Interdisciplinar. Meritocracia Educacional. Método de projetos.

ABSTRACT

This dissertation discusses interdisciplinarity in the teaching and learning process. It is a polysemic concept in educational literature and its understanding remains a challenge to teachers and school practice. The research was carried out with 05 teachers from a Municipal Public School in João Pessoa, Paraíba. We aimed to understand the teaching perception about interdisciplinarity in the Interdisciplinary Project of the Escola Nota 10 Program. We adopted the phenomenological approach to understand interdisciplinarity and its interrelationships with teaching practice. Regarding the analysis method, we opted for the phenomenological reduction with the intention of describing and presenting the phenomenon in its essence experienced by the subjects. Regarding the technique for analyzing the reports and information, we used the semi-structured oral interview. In the considerations, we demonstrate that interdisciplinarity permeates the teaching and learning process with several interpretations in the discourse and pedagogical practice, in this relationship, the teachers express conceptual and methodological difficulties to define interdisciplinarity, sometimes associating this concept with multidisciplinary, sometimes with the globalizing focus. We mentioned that interdisciplinarity in Interdisciplinary Projects is not characterized as a pedagogical proposal, but as a routine work routine in the curriculum that comes close to an educational policy to reward school performance and teaching work. Regarding the work with (project method) Interdisciplinary Projects, developed in municipal schools, we observed that this proposal is linked to educational meritocracy and should be called teaching projects, and not learning projects, since the project is carried out by teachers in one or more subjects. Thus, we emphasize the need for theoretical and methodological support to help teachers understand the interdisciplinary practice and flexibility in teaching planning, curriculum organization and the use of teaching resources, given the lack of autonomy of teachers and students in the construction of a pedagogical proposal, thought in an integral way.

Key-words: Interdisciplinarity. Teaching and learning process. Interdisciplinary Project. Educational meritocracy. Project method.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparação de conceitos e grau de cooperação disciplinar	27
Quadro 2 - Diferenciação entre a interdisciplinaridade científica e escolar.....	30
Quadro 3 - Tipologias de projetos	40
Quadro 4 - Estruturação do projeto de trabalho	49
Quadro 5 - Objetivos e indicadores de avaliação do Programa Escola Nota 10 no período de 2014-2018.....	57

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CREI	Centros de Referência em Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGC	Direção de Gestão Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO.....	21
2.1 A interdisciplinaridade nos marcos legais.....	21
2.2 Interdisciplinaridade: conceitos e reflexões sobre a prática.....	25
2.3 A interdisciplinaridade e o currículo integrado	31
3 A METODOLOGIA DE PROJETOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
37	
3.1 Origens da metodologia de projetos na educação	38
3.2 As bases teóricas da pedagogia de projetos.....	41
3.3 Lourenço Filho e o Sistema de Projetos	43
3.3.1 Jonh Dewey e o Método de Projetos	44
3.3.2 Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho.....	48
3.3.4 William Bender e a Aprendizagem Baseada em Projetos	51
4 O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	54
4.1 O Prêmio Escola Nota 10 e a premiação do trabalho pedagógico	54
4.2 A meritocracia nos projetos interdisciplinares.....	60
4.3 As percepções das docentes sobre a premiação do Programa Escola Nota 10	62
5 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS	
INTERDISCIPLINARES DO PROGRAMA ESCOLA NOTA 10	66
5.1 A interdisciplinaridade: desafios, planejamento, metodologia e recursos pedagógicos	
68	
5.2 A percepção das docentes sobre a interdisciplinaridade	79
5.3 A interdisciplinaridade e o currículo	83
6 CONSIDERAÇÕES.....	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)...	99
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL SEMIESTRUTURADA.....	101

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge a partir da necessidade de compreendermos a interdisciplinaridade enquanto caminho para a construção do conhecimento. Para isso, é necessário analisar suas dimensões históricas, conceituais e metodológicas, bem como refletir acerca de sua importância para o processo de ensino e aprendizagem na educação pública. A interdisciplinaridade não é um tema novo no cenário educacional, essa temática é objeto de reflexões e vem sendo discutida no Brasil desde a década de 1960. Nos últimos anos ganhou dimensões acentuadas em diversas áreas das ciências humanas e sociais, particularmente nas práticas de pesquisa, nos processos de ensino e aprendizagem e no currículo escolar. As discussões na literatura abordam argumentos em defesa da promoção e articulação do trabalho docente com as práticas escolares e não escolares. Tal defesa consiste na ideia de um currículo vivo, que favoreça situações reais, vivenciadas pelos educandos no processo de aprendizagem.

Entre os pesquisadores em educação, a definição do conceito de interdisciplinaridade não é consensual e unânime. A própria natureza da palavra denota uma interpretação polissêmica. Não há, portanto, uma conceituação objetiva sobre os níveis de integração das disciplinas. Em termos práticos, Fazenda (1994) pontua que a interdisciplinaridade ocorre por vezes de forma mecânica, justamente para atender aos interesses de modismos. E, por isso diferencia a atitude interdisciplinar, que se caracteriza pelo ato de conhecer, pesquisar e utilizar novas técnicas de ensino, do ser interdisciplinar que implica na ação de ir além do trabalho pedagógico, ou seja, mudança na utilização dos métodos e recursos didáticos.

No contexto atual da educação brasileira, as discussões sobre a interdisciplinaridade baseiam-se em propostas de leitura, sequências didáticas, projetos e organização do trabalho escolar, fato que põe em evidência diversos campos do saber. Apesar dos avanços deste conceito, os conteúdos de ensino continuam organizados nas disciplinas escolares isoladamente. Com isso, surge a inquietação de compreendermos a interdisciplinaridade e sua relação com a escola e com a produção coletiva e crítica do conhecimento.

A organização das disciplinas fragmentadas no currículo escolar tem suas bases teóricas ancoradas na educação tradicional. A implementação de projetos interdisciplinares na prática de ensino exige um novo horizonte a ser buscado e alcançado de maneira planejada, sistematizada sem rupturas abruptas, por isso partimos da premissa de que as escolas precisam preparar-se não só para a inovação dos métodos de ensino, mas também para provocar um debate acerca dos objetivos que pretendem alcançar, tendo como base os fundamentos teóricos, as experiências vivenciadas pelos sujeitos e o próprio conhecimento escolar.

Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar tem sido uma tarefa complexa e desafiadoras para os(as) educadores(as). Isso exige, por um lado, que saiam de sua zona de conforto e dialoguem com o conhecimento das ciências humanas, sociais, naturais, biológicas, etc, e, por outro lado, superem o próprio processo de formação que foi pautado na fragmentação do conhecimento.

No contexto da educação municipal de João Pessoa, Paraíba, a promoção da interdisciplinaridade vem sendo fomentada através do Programa Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008. Nesse programa, os Projetos Interdisciplinares constituem um indicador que tem como objetivo elevar o nível de aprendizagem escolar. O Programa Escola Nota 10 é uma política educacional de premiação pelo desempenho do processo de ensino-aprendizagem com a intenção de promover mudanças quantitativas e qualitativas na educação e valorizar o desempenho dos trabalhadores (as) e profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação.

O prêmio “Escola Nota 10” no município de João Pessoa constitui o pagamento adicional de um 14º (décimo quarto) salário aos servidores e se caracteriza como uma recompensa do desempenho da gestão escolar, a aprendizagem dos(as) alunos(as), a formação docente continuada e aplicação de projetos interdisciplinares que ocorrem anualmente em todas as escolas públicas municipais. Nesse sentido, o caminho percorrido pelos profissionais em educação para alcançarem essas premiações, concedidas através do Programa Escola Nota 10, perpassa inúmeras definições que, não raramente, secundarizam a qualidade do ensino em detrimento da quantidade, pois leva em consideração o cumprimento das metas estabelecidas e dos prazos para entrega dos projetos e relatórios das atividades escolares.

Essa premiação, provoca uma sistemática de trabalho que revela os princípios da meritocracia, os quais são expressos na valorização dos talentos obtidos pelo mérito na relação de ensino e aprendizagem, cujos aspectos principais destacam a produtividade e a proatividade para atingir as metas solicitadas. Nesse contexto, sob o domínio do princípio do desempenho, os(as) docentes exercem suas funções motivados pela premiação.

No tocante ao pagamento por mérito, Morduchowicz (2003, p. 26), analisa que esse paradigma adquiriu relevância no sistema educacional dos Estados Unidos, na década de 1980. Na atualidade os programas que propõem remunerações pelo desempenho da atuação docente enfrentam questões de ordem subjetivas e objetivas, além do mais, “não há evidência de que a implantação de programas de pagamento por mérito, melhore, nem o rendimento do aprendizado dos alunos, nem o desempenho dos professores”.

Dessa forma, questionar a validade e a legitimidade da meritocracia no contexto da educação pública, significa traçarmos dois caminhos complexos: o primeiro está atribuído ao sucesso dos docentes que apresentam os melhores resultados nas avaliações pedagógicas. O segundo, implica uma reflexão acerca dos demais docentes e educandos que não foram reconhecidos pelos seus esforços, em razão dos baixos indicadores de desempenho e metas estabelecidas por um sistema educacional excludente, seletivo e que representa os interesses de uma minoria.

O processo educativo, nestes moldes, quando se pauta em um modelo de aprendizagem que exalta a competitividade e as premiações para recompensar os esforços e os resultados quantitativos dos sujeitos em formação e dos profissionais, ignora as possibilidades de desenvolvimento sócio educativo e político de seus educandos e educadores, cujo sentido não possui finalidades e nem relação com o meio no qual estão inseridos. Como ressalta Dewey (1979, p. 225), “a atividade, em tais condições de compulsão ou coação externa, não é feita por dar-se alguma significação ao que se está fazendo [...] ela é um simples meio de evitar-se algum castigo ou de ganhar- se, com a sua conclusão, alguma recompensa”.

Nesta interpretação, os sujeitos em formação, são responsabilizados pelo fracasso e pelo sucesso, e esta autocensura é corroborada pela concepção meritocrática de que as mudanças no sistema de ensino promovem em termos econômicos, sociais e culturais o progresso da sociedade, no entanto, tal compreensão condiciona os indivíduos a valorizarem o mérito individual, a competição e a produtividade. Um dos aspectos a serem problematizados nessa relação, incide no grau de impacto que essa política de premiação implica ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem, assim como as questões subjetivas que podem atingir a dignidade dos professores ou o estreitamento do currículo das escolas que visam se adaptar às exigências do sistema.

A valorização do trabalho docente é fundamental para o desempenho pedagógico, no entanto, a motivação para essa atividade não pode estar condicionada a recompensas monetárias ou premiações, tendo em vista que a profissão deveria impor condições dignas de trabalho, estímulo à qualificação e garantia de salários coerente com a complexidade do exercício na educação.

A compreensão de como acontece o desenrolar acerca desse fenômeno na prática de ensino, está implícito nas relações de trabalho no serviço público e nos critérios de organização dos conteúdos que perpassam a estrutura curricular. Essa ação, constitui uma lógica de competitividade entre as instituições escolares e os profissionais de educação, os quais são estimulados a trabalhar as temáticas dos projetos interdisciplinares, juntamente com a equipe

técnica da escola, seguindo um cronograma de atividades que são quantificáveis em rendimentos adicionados ao salário no final do ano letivo.

A esse respeito, cabe destacar que algumas questões relativas ao desenvolvimento das atividades interdisciplinares e o desempenho da prática de ensino não estão definidas explicitamente, tanto para os profissionais que atuam nas próprias instituições escolares do município, como também para os olhares externos dos educadores que veem essa estratégia como uma ação inovadora.

Os projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas municipais, articulam eixos importantes do currículo no processo educacional, como planejamento, conteúdo de ensino e atividades pedagógicas. Nesse contexto, na tentativa de nos aproximarmos dessa temática e sua articulação com a prática docente, lançamos como questão norteadora, quais as percepções das(os) docentes sobre a interdisciplinaridade no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10 sob a regulação do mérito, em uma escola pública municipal de João Pessoa?

A escolha dessa temática para elaboração da dissertação de mestrado, resultou em primeiro lugar, da minha inquietação enquanto filha de educadora, aluna de escola pública e estudante do Ensino Médio na Escola Estadual da Prata em Campina Grande. Em segundo lugar, com a minha graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e com a Pós-graduação que fiz em Psicopedagogia. Nessa trajetória, particularmente na especialização em Psicopedagogia, percebi que a aplicação em sala de aula de métodos tradicionais não despertavam motivação à aprendizagem dos alunos e das alunas.

Posteriormente, quando assumi uma sala de aula, no município de João Pessoa, busquei sempre primar por aulas mais dinâmicas, em que as competências fossem construídas em parceria com os alunos e alunas, e que estes pudessem fazer as suas explanações, tirar suas dúvidas e assim contribuir para a construção do seu próprio conhecimento, com destaque para a ideia de trabalhar em sala de aula, fazendo uma integração entre as disciplinas curriculares e os eixos temáticos, propostos para o processo de alfabetização baseado na interdisciplinaridade.

Realizar um trabalho interdisciplinar, especialmente, no processo de alfabetização e letramento, etapa em que a ênfase é dada na apreensão da leitura e da escrita alfabética, é uma tarefa desafiadora e complexa. O professor, nessa perspectiva, precisa mediar as situações de interação/aprendizagem articulando as diferentes áreas do conhecimento, selecionar conteúdos, temas e metodologias que possam favorecer o desenvolvimento e a ampliação das experiências socioculturais das crianças de forma integral.

Diante esse desafio, este estudo irá contribuir para a comunidade escolar e para o processo de ensino e aprendizagem, através das análises e do debate que suscitamos acerca da

interdisciplinaridade. Um dos modos de garantir essa proposta é por meio do desenvolvimento de projetos de trabalho em sala de aula, apesar de ser uma tarefa complexa para os professores e para as professoras, necessita de uma base teórica científica para nortear o planejamento de ensino, as disciplinas escolares, as atividades de aprendizagem e sua vinculação com a realidade social.

Partindo desta introdução, temos como objetivo geral, compreender a percepção docente acerca da interdisciplinaridade nos Projeto interdisciplinares do Programa Escola Nota 10, no município de João Pessoa, PB e como objetivos específicos, identificar as orientações para a elaboração dos projetos interdisciplinares na prática docente; caracterizar a interdisciplinaridade no planejamento das professoras; analisar a interdisciplinaridade nas atividades de ensino; pontuar os desafios enfrentados pelas docentes para desenvolver as atividades interdisciplinares no processo de ensino, investigar as condições concretas de produção do conhecimento no contexto do Programa Escola Nota 10.

Em relação à metodologia, temos como enfoque epistemológico, a fenomenologia, concebida enquanto movimento filosófico que tem como objetivo, a investigação e a descrição dos fenômenos experimentados na consciência ou vivenciados nos vários atos da consciência. Essa abordagem conserva a essência dos fenômenos, o mais próximo possível da sua constituição na realidade humana e social, deixando de lado as questões relativas às suas origens e causas que podem alterar a percepção pela própria consciência, seja do pesquisador, seja dos sujeitos pesquisados. Foi precisamente por valorizar o pensamento do sujeito de maneira singular nas vivências de mundo que fomos levados a trabalhar com o grupo de professoras de uma escola municipal de João Pessoa-PB, melhor dizendo, buscamos identificar o sentido que emerge da descrição das experiências vivenciadas pelas docentes no contexto do projeto interdisciplinar do programa escola Nota 10, nesta epistemologia.

A fenomenologia, nesse entendimento, baseada especialmente nas ideias do matemático e filósofo alemão, Edmund Husserl (1859-1938), descreve as peculiaridades internas e externas de uma vivência ou experiência, cuja essência está no seu significado que pode ser captada pela percepção do investigador desprendido de pressuposições e influência de teorias. Dessa forma, é possível “descobrir as estruturas essenciais e relacionamento de um fenômeno [...] como os atos da consciência, os sentimentos, os desejos e as vontades” (MOREIRA, 2002, p. 67-68).

No tocante ao método da pesquisa, optamos pela redução fenomenológica, especialmente a definição do filósofo norte americano, Herbert Spiegelberg (1904-1990), o qual aprofundou a questão do método fenomenológico a partir da filosofia de Husserl. Segundo Moreira (2002, p. 97), Spiegelberg propôs três passos fundamentais para investigação do

fenômeno, o primeiro, consiste na “investigação das particularidades do fenômeno”, que ocorrem por meio da intuição, da análise e da descrição. O segundo passo, diz respeito a “investigação de essências gerais”, em que ocorre o movimento do particular para o geral. O terceiro passo, refere-se a “apreensão de relações fundamentais entre as essências do fenômeno”.

Com esses três passos, questionamos o fenômeno (interdisciplinaridade na percepção das docentes), colocando em suspensão as crenças e as pressuposições que circundam esse tema no contexto escolar. Em seguida, com a redução fenomenológica, apresentamos a essência deste fenômeno, pura e livre dos elementos pessoais e culturais, tendo em vista que nessa fase, reproduzimos fielmente as experiências vividas pelos sujeitos entrevistados.

A esse respeito, Dartigues (1992, p. 25), corrobora com essa interpretação e define que a redução fenomenológica, “faz aparecer o mundo como fenômeno, e a gênese de seu sentido é perceptível na vivência da consciência”. Por essa razão, a nossa intenção de chegarmos à essência do objeto estudado (a interdisciplinaridade) não é por meio de comparações ou conclusões, mas pela “redução”, isto é, a purificação do fenômeno através do esforço do pensamento.

Dessa forma, o papel do pesquisador, tendo como enfoque epistemológico a fenomenologia, busca estudar a realidade, a subjetividade ou o comportamento humano, com a intenção de “descrevê-los e apresentá-los como os são, em sua experiência pura”, sem o propósito de introduzir transformações substanciais, mas, interpretar esse mundo humano e natural através da consciência dos sujeitos formuladas com base em suas experiências vividas (TRIVINOS, 1987, p. 47).

Em relação a modalidade da pesquisa, definimos a abordagem qualitativa pela sua amplitude e rigor na construção do conhecimento, não a contrapondo ao enfoque quantitativo, mas quando necessário, utilizamo-las de modo inter-relacionado. Essa escolha se justifica pela preocupação em compreendermos a natureza da interdisciplinaridade no processo de ensino, em sua totalidade, como menciona Richardson et al. (1999, p. 80);

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública da Rede municipal de João Pessoa, localizada no bairro Cristo Redentor. Essa unidade escolar funciona nos turnos manhã, tarde e noite e atende, 756 alunos matriculados no ano de 2019, desse total, 370 no Ensino Fundamental (anos iniciais), 244 alunos (anos finais), 142 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto ao critério de inclusão da escola, levamos em consideração que a instituição obteve, últimos cinco anos, os indicadores mais favoráveis no Projeto interdisciplinar descrito no Programa Escola Nota 10.

No tocante aos sujeitos participantes da pesquisa, foram selecionadas 05 (cinco) professoras que ministram aulas anos iniciais do Ensino Fundamental. Como critério de escolha, levamos em consideração, ter pelo menos dois anos de experiência com os projetos interdisciplinares e possuir licenciatura em Pedagogia.

A técnica da entrevista foi um recurso utilizado na pesquisa para obtermos as informações, optamos pela entrevista oral semiestruturada, desenvolvida junto as docentes, de variadas turmas, abrangendo cada ano escolar, do 1º ao 5º. Na pesquisa de campo, durante as entrevistas, fizemos anotações tanto descritivas, como também reflexivas, com intuito de formularmos uma base de conceitos para a etapa das análises subsequentes.

Essa técnica, segundo Triviños (1987, p. 146), possibilita a partir de certos questionamentos, apoiados em teorias, “compreender o campo das interrogativas que vão surgindo à medida que recebemos as respostas dos informantes”, e por isso, este instrumento favorece não só a descrição, mas também a explicação e a compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

Em relação ao método de análise dos dados para orientar as reflexões sobre a temática em questão, delineamos para o percurso da pesquisa, três componentes fundamentados no método fenomenológico, o primeiro, consiste na “determinação dos limites”, ‘do que’ e ‘quem’ deve ser investigado. Após o contato inicial com os sujeitos, delimitamos quais poderiam fornecer informações (percepções, atitudes e compreensão) relevantes acerca do fenômeno investigado. Nem todas as informações foram acolhidas, privilegiamos a qualidade e o aprofundamento, por isso, “o pesquisador deve aprender a trabalhar em profundidade com um pequeno número de participantes na pesquisa” (MOREIRA, 2014, p. 122 apud SANDERS, 1982).

O segundo componente, ‘a coleta de dados’, utilizamos as entrevistas gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Nessa etapa, registramos e estudamos as informações tal como foram mencionadas pelas entrevistadas e mantemos a atenção nas questões pertinentes para

análise. O terceiro componente, ‘a análise fenomenológica dos dados’, identificamos e descrevemos os elementos comuns que caracterizam o fenômeno, as experiências dos sujeitos com o tema, as vivências com os projetos interdisciplinares, sua importância e centralidade para a prática pedagógica (MOREIRA, 2014, p. 122-123 apud SANDERS, 1982).

Após a coleta das informações, estudamos as respostas das docentes e caracterizamos suas percepções sobre a interdisciplinaridade, o sentido de currículo, o planejamento de ensino, os desafios e contribuições dos projetos interdisciplinares para o processo de ensino e aprendizagem e as implicações do Prêmio Escola Nota 10 no trabalho docente. A descrição e o agrupamento dos temas, possibilitaram a caracterização de conceitos centrais que constituem o fenômeno na prática de ensino, como a interdisciplinaridade, a integração das disciplinas e a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Aliado a essa reflexão, a estrutura organizacional dos capítulos acontecem da seguinte forma; no primeiro capítulo, a Introdução, o texto começa traçando uma visão geral de como chegamos a essa temática, contextualizando o Programa Escola nota 10 no município de João Pessoa-PB, o caminho percorrido pela pesquisadora, a delimitação da temática do objeto de estudo, o percurso metodológico e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo, A interdisciplinaridade no Processo de Ensino, tratamos dos fundamentos teóricos, científicos e metodológicos da interdisciplinaridade que perpassam o contexto acadêmico, escolar e as políticas educacionais dos documentos oficiais. Neste percurso, constatamos que a interdisciplinaridade não possui uma definição única e estável, a sua versatilidade na literatura sinaliza uma compreensão crítica aos métodos tradicionais, a organização curricular fragmentada, ao isolamento dos conhecimentos científicos e dos conteúdos de ensino, fato que nos permite afirmar que, há pelo menos dois eixos norteadores para compreender a interdisciplinaridade, o primeiro de caráter epistemológico científico, e o segundo, de base técnica instrumental direcionado para o campo da didática e da prática pedagógica.

No terceiro capítulo, A Metodologia de Projetos no Processo de Ensino e Aprendizagem, analisamos os fundamentos teóricos da pedagogia de projetos, particularmente as abordagens de Dewey (1975), Lourenço Filho (1978), Hernández (1998) e Bender (2014). Percebemos que essa proposta supõe uma mudança inovadora para o currículo, as metodologias de ensino, o processo de ensino aprendizagem e o papel social e democrático da escola, razão pela qual, possibilita a organização da escola pautada em práticas flexíveis e dinâmicas, adaptada para as situações de aprendizagem dos alunos e alunas.

No quarto capítulo, O Programa Escola Nota 10 no Município de João Pessoa, analisamos os indicativos do Programa Escola Nota 10 e a concessão do Prêmio Escola Nota 10, no período de 2014 a 2018, com a finalidade de mostrar as implicações dessa política educacional no processo de ensino e aprendizagem, no currículo escolar e nas atividades pedagógicas.

No quinto capítulo, A Percepção Docente sobre a Interdisciplinaridade nos Projetos Interdisciplinares do Programa Escola Nota 10, analisamos como essa temática ganha sentido na prática de ensino, com destaques para as definições relatadas pelas professoras e quais as contribuições da interdisciplinaridade para o currículo escolar, o planejamento de ensino o desenvolvimento dos conteúdos de ensino.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO

Nesse capítulo trazemos um breve histórico acerca da interdisciplinaridade no Brasil. Abordamos os fundamentos teóricos, as políticas educacionais delineadas nos marcos legais, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs(BRASIL,1997) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a inserção dessa temática no processo de ensino e aprendizagem e na prática docente.

Fazenda (1994), analisa que o movimento em prol do ensino pautado no todo, na globalidade e na interrelação entre as áreas de conhecimento, teve seus princípios no continente europeu, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis agitavam novas discussões e a necessidade de um novo estatuto para a universidade e para a escola, com o objetivo de superar o pensamento positivista da superespecialização.

No contexto brasileiro, a interdisciplinaridade aparece no final da década de 1960 e foi suscitada com a necessidade de construção de um novo paradigma às ciências humanas. Nas décadas subsequentes, o conceito de interdisciplinaridade passa por três fases, a primeira, em 1970, inicia o processo de “estruturação conceitual básica”. Na segunda fase, em 1980, constitui um movimento em busca de uma epistemologia que explicitasse o “teórico e o abstrato”, assumindo dessa forma, uma categoria de ação articulada com a prática pedagógica e com o currículo escolar. A terceira fase, após a década de 1990, é o período de definição da “teoria da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 1994, p. 17-19).

2.1 A interdisciplinaridade nos marcos legais

No final da década de 1990, as discussões sobre a interdisciplinaridade ganharam impulsos com as disposições dessa temática na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394/1996, particularmente, com a inclusão dos temas transversais, a relação entre as disciplinas e os conteúdos de ensino. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Ensino Fundamental, em 1997, o debate vem à tona com as discussões entorno dos eixos temáticos, das interações entre as disciplinas escolares e os temas transversais. Com a BNCC, em 2017, essa temática se constitui como um projeto para construção de conhecimentos, estruturada com base em competências gerais para a aprendizagem na Educação Básica.

Para compreendermos as concepções de interdisciplinaridade que permeiam o contexto educacional na atualidade, faremos uma reflexão nos PCNs que estão divididos em três áreas,

Ciência da Natureza, Linguagem e Matemática. Nesse documento, sobretudo, no Volume 4, (Ciências Naturais), a interdisciplinaridade é definida como uma relação de integração entre os conteúdos de ensino e as disciplinas escolares, cuja organização pressupõe a articulação e a organização do currículo para facilitar o tratamento interdisciplinar entre as ciências naturais e sociais, e por isso, “a produção de programas pela justaposição de conteúdos de Biologia, Física, Química e Geociências começou a dar lugar a um ensino que integrasse os diferentes conteúdos”, almejando dessa forma, um caráter interdisciplinar, o que tem representado importante desafio para a didática da educação (BRASIL, 1997, p. 20).

Desse modo, a relação entre os campos de conhecimento e a interdisciplinaridade presumidas nos PCNs, promoveram ações no currículo escolar e possibilitaram uma proposta pedagógica voltada às decisões regionais e locais, com direcionamento para a transformação da realidade educacional, em função de sua flexibilidade estrutural.

Em relação a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, os PCNs, Volume 6, ao tratar dos trabalhos por projetos, destacam que essa forma de organização das atividades pedagógicas, envolve os conteúdos de ensino em torno de uma determinada produção, em que os professores planejam as situações de aprendizagem, e em parceria com os alunos elegem uma temática de caráter interdisciplinar para construir conhecimentos em várias modalidades artísticas, como as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro, etc.;

Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois, a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia [...] professores e alunos elegem os produtos a serem realizados que se relacionam aos conteúdos e objetivos de cada ciclo. Os professores planejam situações de aprendizagem para o grupo (BRASIL, 1997, p. 76).

Nesse documento, a expressão “trabalho por projetos” designa o método de projetos ou a metodologia de projetos, cuja definição trataremos adiante. No que concerne à interdisciplinaridade, esse conceito é retomado nos PCNs, na apresentação dos temas transversais, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual. Nesse documento, a organização dos conteúdos de ensino, baseado em projetos, dispõem que a articulação de diversos campos do conhecimento perpassa os Temas Transversais.

No método de projeto, os professores e os alunos compartilham os objetivos da temática selecionada e os conteúdos são organizados em torno de questões norteadoras. Os alunos e as alunas aplicam os conhecimentos que possuem e buscam novas informações para dá significados as questões já apreendidas e, transformam esses conhecimentos em instrumentos

de ação para compreender o que e por que estão fazendo. Para isso, “A organização das etapas do projeto deverá ser previamente planejada, de forma a comportar as atividades que se pretende realizar dentro do tempo e do espaço que se dispõe” (BRASIL, 1997, p. 42).

Ainda neste documento, apesar de haver uma diferenciação entre a transversalidade e a interdisciplinaridade, ambas dimensões são concebidas como uma “concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado”. A interdisciplinaridade, refere-se a uma abordagem epistemológica que apreende o objeto de conhecimento, enquanto que a transversalidade, diz respeito à dimensão da didática.

Nesta concepção, essas duas dimensões estão inter-relacionadas e se alimentam de informações da prática pedagógica. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, viabiliza a relação entre o aprender e a realidade de conhecimentos sistematizado. A interdisciplinaridade, por sua vez, questiona a segmentação do conhecimento, a visão compartimentada das disciplinas e sua relação com a construção do conhecimento sobre a realidade (BRASIL, 1997, p. 31).

Sobre o significado do conceito de interdisciplinaridade nos PCNs, Garcia (2008, p. 368-373), define sete categorias. A primeira, questiona a fragmentação curricular e diz respeito a “interdisciplinaridade como abordagem epistemológica”. A segunda, articula os conteúdos das disciplinas no currículo escolar. A terceira, de base conceitual, é apontada como forma de “contribuição entre as disciplinas”, orienta o trabalho dos professores e possibilita que os alunos exercitem as questões de aprendizagem propostas nas disciplinas. A quarta, consiste na “forma de organizar as disciplinas em projetos”, se constitui como um conjunto de atividades programadas e integradas no processo de ensino e aprendizagem através de um eixo norteador. A quinta, assume uma “perspectiva de reorganização curricular”, atrelada aos projetos de trabalho. A sexta, pressupõe a interdisciplinaridade como uma perspectiva instrumental que articula o conhecimento no currículo escolar. A sétima, caracteriza a interdisciplinaridade como um “processo de integração das disciplinas”.

Com base nessas categorias, os PCNs apontam basicamente duas perspectivas acerca da interdisciplinaridade, a primeira, podemos sintetizá-la em uma abordagem epistemológica, e a segunda, em uma abordagem instrumental que pode ser utilizada como estratégia para elaboração dos projetos pedagógicos. Essas duas abordagens, põem ênfase nas relações estabelecidas entre as áreas de conhecimento, as disciplinas escolares, os conteúdos de ensino e a prática pedagógica.

É importante destacarmos neste subcapítulo que mencionamos uma interpretação acerca da interdisciplinaridade nos PCNs, mas, a centralidade dessa temática está na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente, na ótica de uma política curricular. Depois que a BNCC foi promulgada, os PCNs deixaram de ser documento de referência do desenvolvimento curricular nas escolas brasileiras. Para analisarmos a interdisciplinaridade na BNCC, precisamos compreender a ideia de competência, cuja definição, assume uma perspectiva de aprendizagem a partir de saberes combinados em contextos, ou seja, a interdisciplinaridade se materializa e se corporifica em um constructo central de aprendizagem.

A BNCC, é um documento de caráter normativo, sistematiza os conhecimentos essenciais para a Educação Básica das esferas públicas e particulares, independentemente do lugar onde moram ou estudam os indivíduos ou grupos atendidos. Dessa forma, os currículos devem contemplar os conteúdos de ensino que minimizem as desigualdades de aprendizado através de uma “proposta pedagógica transversal e integradora”, em que os alunos possam ter acesso as mesmas oportunidades de aprendizagem baseado em um referencial comum a todos (BRASIL, 2017, p. 19).

A BNCC foi elaborada a partir dos referenciais proclamados nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. A terceira versão desse documento, finalizado em 2017, firma um pacto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A base desse documento tem uma estrutura que permite uma integração entre as disciplinas, os currículos e os projetos pedagógicos das escolas. Essa perspectiva presume que os sistemas de ensino devam nortear seus trabalhos tomando como referência, a BNCC, porém sem ferir sua autonomia. Tal proposição, se desdobra na “organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalece a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 16).

Com base nessas definições, a proposta da BNCC é uma alternativa fundamental para superar a fragmentação das políticas educacionais e a sedimentação do conhecimento que perpassa as disciplinas escolares. A integração do conhecimento nessa perspectiva, norteia o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos através da articulação dos eixos temáticos pautados nas atividades interdisciplinares.

Na Educação Fundamental, a BNCC divide-se em áreas do conhecimento e não em disciplinas. Cada área tem uma competência específica que está a serviço das competências gerais, e dialoga constantemente com os componentes curriculares, presumindo dessa forma, a integração do conhecimento no currículo escolar. No entanto, essa proposta enfrenta pelo

menos dois desafios, o primeiro, está relacionado ao trabalho do professor que passou por um processo de formação baseado na perspectiva da disciplina isolada, do conteúdo fragmentado, e que precisa trabalhar por área, pensar de forma macro, pensar o diálogo, a interdisciplinaridade dos conteúdos de História com Geografia, com a Matemática e com as outras áreas do conhecimento. O segundo desafio, está direcionado para a gestão escolar, que precisa organizar as áreas do conhecimento em forma de currículo.

No caso de João Pessoa, o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, apesar de não especificar a interdisciplinaridade de forma explícita, trata nos eixos temáticos das metas 13 e 13.1, que os temas, Pluralidade Cultural e Educação Étnico-Racial, devem perpassar a estrutura curricular de forma transversal e serem norteados pelo procedimento metodológico da interdisciplinaridade. A proposta, apesar de não se referir a interdisciplinaridade das atividades pedagógicas, pretende incorporar os eixos temáticos no currículo através integração dos conteúdos de ensino, como um conjunto articulado no processo educacional (JOÃO PESSOA, 2015).

Com essa análise, observa-se que a fragmentação curricular é um tema que suscita discussões, pesquisas e aprofundamento. A interdisciplinaridade é uma possibilidade metodológica que responde as estas questões e atende às necessidades dos alunos, assim como, a organização do trabalho pedagógico e as atividades entre as diferentes áreas do conhecimento.

2.2 Interdisciplinaridade: conceitos e reflexões sobre a prática

No Brasil, as reflexões sobre a interdisciplinaridade surgiram através dos estudos do filósofo francês Georges Gusdorf (1912-2000), especialmente sua abordagem sobre a categoria, totalidade, como base de análise teórico-prática. Em seguida, surgiram dois enfoques: o primeiro, epistemológico, iniciado pelo pensamento de Hilton Japiassú, que foi estudar na França e retorna com um conceito estruturado que deu origem ao livro, A patologia do Saber. O segundo enfoque, de cunho pedagógico, foi definido a partir das análises de Ivani Fazenda.

As discussões realizadas por Japiassú (1976, p. 40), reportam à reflexão sobre a fragmentação do conhecimento e as possíveis consequências para o processo de escolarização. O autor destaca o papel de uma postura interdisciplinar crítica, dado que houve uma ruptura do saber científico, no século XX, em função da crescente “especialização das disciplinas científicas”.

Na abordagem de Japiassú, o saber fragmentado, em migalhas, pulverizado entre os especialistas, se fecha em seu campo de conhecimento e contraria os objetivos da

interdisciplinaridade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e a objetividade de cada área do conhecimento, tampouco anular as disciplinas, se caracteriza pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Na abordagem de Fazenda (2011, p. 48-49), a interdisciplinaridade, é o exercício que implica transformação na prática pedagógica, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar, pelo qual “passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica, em que a posição de um é a posição de todos”. Nesse entendimento, o professor passa a ser o atuante, o crítico envolvido em várias ações relacionadas ao seu contexto histórico, acadêmico, pessoal e profissional.

Etimologicamente, o termo interdisciplinaridade, compõe-se de um prefixo latino *inter* que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação. E de um sufixo latino *dade* atribui o sentido de ação, qualidade, modo de ser. Já a palavra (disciplina), é o núcleo do termo, *epistémé*, utilizado para caracterizar a ordem de seu funcionamento dentro de uma organização curricular. Esses termos justapostos ao substantivo “disciplina” nos direciona para uma interpretação que perpassa as fronteiras das disciplinas escolares e do currículo tradicional, como sugere Assunção (2013), é “uma atitude de busca constante pela construção e socialização do conhecimento”.

O conceito de interdisciplinaridade, segundo o Dicionário Houaiss (2009), define “relações entre duas ou mais disciplinas, ramos de conhecimento, que é comum a duas ou mais disciplinas”. Falando do campo pedagógico, essa relação não pode existir isoladamente, uma vez que, estão integradas e inter-relacionadas as disciplinas escolares à uma abordagem teórica que constitui de um lado, um compromisso social de formação do humano, e de outro lado, a construção de conhecimentos promovido pelo processo de escolarização, ou seja, o conhecimento científico e escolar.

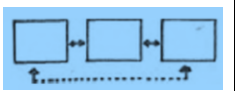
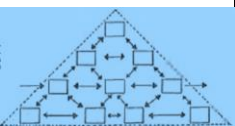
Para Silva e Silva (2005, p. 237-239), no Dicionário de Conceitos Históricos, a interdisciplinaridade é uma abordagem holística das ciências humanas pós-moderna, e tem sido defendida em vários campos do conhecimento. No Brasil, a pedagogia tem enfatizado essa abordagem como uma atividade que engloba conteúdos e disciplinas para produzirem um novo saber, em que diversas áreas do conhecimento são conectadas em sua totalidade. Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar na prática escolar, implica inúmeros desafios, entre eles, a exigência de um projeto político pedagógico que promova a comunicação ampla dos conteúdos de ensino, entre os docentes, a escola e a comunidade de modo espontâneo, que não se paute

apenas no “produzir”, mas tenha como propósito, a interligação dos saberes às práticas escolares.

Em termos epistemológicos, a interdisciplinaridade assume uma contraposição em relação a organização tradicional do currículo por disciplinas acadêmicas ou escolares, aquele centrado na fragmentação das disciplinas científicas e nos procedimentos pedagógicos demandados pelas instituições de ensino. Esse questionamento na educação, precisa ser visto em três enfoques, o primeiro, corresponde ao “saber fragmentado”, o segundo, ao “distanciamento entre as universidades e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta”, e o terceiro, a “resistência contra o conformismo e a imposição das ideias” (JAPIASSÚ, 1976, p. 72).

Dessa forma, a interdisciplinaridade não possui um sentido único e estável, perpassa a literatura de forma versátil, inclusive em algumas circunstâncias, está associada equivocadamente aos termos transdisciplinar, multidisciplinar e pluridisciplinar, como sistematizado no quadro 1;

Quadro 1- Comparação de conceitos e grau de cooperação disciplinar

Conceito	Descrição	Tipo de sistema	Configuração
Multidisciplinaridade	Disciplinas dispostas simultâneas, mas sem relações entre si	Um nível, com objetivos múltiplos e nenhuma cooperação	
Pluridisciplinaridade	Justaposição de várias disciplinas situadas no mesmo nível hierárquico e agrupadas com relações entre si	Um nível, com objetivos múltiplos, cooperação, mas sem coordenação entre si	
Interdisciplinaridade	Disciplina comum a um grupo de disciplinas, conexas e definidas em nível hierárquico	Dois níveis, objetivos múltiplos e coordenação de nível superior	
Transdisciplinaridade	Coordenação de todas as disciplinas sobre uma base axiomática	Níveis e objetivos múltiplos coordenados a uma finalidade comum	

Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 73-74)

Com essa breve distinção acerca da interdisciplinaridade, percebemos que a sua dinâmica está pautada na produção do saber, e tem como base, uma matriz conceitual ampla delineada nas ciências sociais, no entanto, caracterizado de forma desarticulada dos conhecimentos científicos e dos saberes emanados das práticas não escolares, e isso resulta de uma perspectiva de ensino abstrata, desvirtuada da realidade em que os educadores e educadoras estão inseridos.

Para Japiassú e Marcondes (2001), no Dicionário Básico de Filosofia, a interdisciplinaridade “é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si”, e essa relação que supõe uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e da sua divisão epistemológica, exige que essas disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, de forma que a interação possa ir da simples comunicação das ideias, até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Essa compreensão torna possível a complementaridade dos métodos, dos conceitos e da teoria com diversas práticas científicas nas ciências humanas. Com isso, o objetivo do método interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização e do limite das ciências, requer a distinção entre a interdisciplinaridade que tem um caráter recíproco de construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, com a pluridisciplinaridade, que se refere a uma diversidade de disciplinas dispostas paralelamente, mas com pouca interação.

A esse respeito, Lenoir (1998, p. 48), reforça que há duas tendências discursivas acerca da interdisciplinaridade, a primeira, de caráter “conceitual acadêmico” fundamenta-se na reconciliação do ser humano com sua finitude, ou seja, uma ótica holística que pretende unificar todo o saber científico. A segunda tendência, refere-se a “abordagem instrumental”, a qual pauta-se na integração social do conhecimento e considera a interdisciplinaridade, como uma prática particular que deve apresentar soluções aos problemas cotidianos e sua inter-relação político social.

Nesse entendimento, a perspectiva instrumental apesar de se aproximar de uma interpretação pragmática, pelo seu caráter empírico direcionado para a prática, mantém sua relação tanto com o campo de operacionalização da política, como também com as particularidades dos problemas concretos, como as questões organizacionais de pesquisa, de ensino e de práticas sociais, e dividem-se em quatro dimensões, a interdisciplinaridade

científica, a escolar, a profissional e a interdisciplinaridade prática. Perante essas dimensões, aprofundaremos nossa análise na interdisciplinaridade científica e escolar. Para isso, julgamos pertinente diferenciarmos a interdisciplinaridade científica que se distingue em finalidade, objetivo e modalidade, da interdisciplinaridade escolar que privilegia o plano curricular: como podemos comparar no quadro 2;

Quadro 2 - Diferenciação entre a interdisciplinaridade científica e escolar

Interdisciplinaridade científica		Interdisciplinaridade escolar
Finalidades		
☐ Produção de novos conhecimentos ☐ Ligação entre as ciências ☐ Hierarquização das disciplinas científicas ☐ Estruturação epistemológica ☐ Compreensão de diversas perspectivas disciplinares		☐ Difusão do conhecimento ☐ Põe em prática as condições que sustentam a apropriação do conhecimento pelos alunos ☐ Ligação entre teoria e prática ☐ Ligação entre distinto trabalho de um segmento real de estudo
Objetos		
Disciplinas científicas		Disciplinas escolares
Modalidades		
☐ Noção de pesquisa ☐ Conhecimento como sistema de referência		☐ Noção de ensino e formação ☐ O sujeito aprendiz e sua relação com o conhecimento
Sistema referencial		
Retorno as disciplinas na qualidade de ciência		Retorno a disciplina como matéria escolar
Consequência		
Conduz a novas disciplinas segundos os processos técnico-científico		Conduz a ligação entre as matérias escolares

Fonte: adaptado de Lenoir (1998, p. 52).

A partir da sistematização do quadro 2, observamos que a interdisciplinaridade escolar se pauta no currículo, na didática, na prática pedagógica e trata dos saberes escolares. Além dessa análise, há ainda a complementaridade entre a interdisciplinaridade e a integração, esses dois conceitos são associados como sinônimos na literatura, apesar de tratarem de eixos específicos, como é o caso da interdisciplinaridade que se foca nos saberes escolares, e da integração que está ligada mais diretamente as finalidades da aprendizagem, e não, as matérias escolares.

Sobre a integração no processo de ensino e aprendizagem, Lenoir (1998, p. 53), destaca três aspectos, o primeiro, pode ser concebido como “a articulação curricular dos programas de estudos e da gestão sobre o plano didático e o planejamento”, o segundo, mais direcionado para a aprendizagem, “insere o aprendiz em etapas da formação através da mediação entre ele e o objeto de aprendizagem”, e o terceiro, com foco no processo pedagógico, propõe “a integração do conhecimento em que se encontram o resultado da aprendizagem e o sujeito dessa relação”. Por isso, a integração caracteriza-se como um processo interno de construção de conhecimentos pelos estudantes, o qual é mediado pelos educadores no desempenho do trabalho pedagógico e da aprendizagem, e por essa razão, a integração constitui uma dimensão dentro do conceito de interdisciplinaridade, e não propriamente, uma relação paralela na prática educacional.

Já a interdisciplinaridade escolar, compõe-se por três níveis, o primeiro, diz respeito a interdisciplinaridade curricular, e por sua vez, refere-se à organização e a forma como o currículo está sistematizado nos programas de estudos, como perpassa as matérias escolares (o lugar, a função e a colaboração entre si), e aos objetos da aprendizagem. O segundo nível, consiste na interdisciplinaridade didática, o qual traduz o planejamento ou a planificação, a organização da avaliação educativa e assegura a mediação entre os planos curriculares e a proposta pedagógica articulada aos conhecimentos científicos e sua inserção na aprendizagem. O terceiro nível, a interdisciplinaridade pedagógica, expressa a prática de sala de aula e as questões externas relativas aos aspectos cognitivos, psicológicos e sócio culturais dos alunos, e portanto, assegura a implementação e a inserção de modelos didáticos. Esse último nível é o ponto chave onde se realizam o projeto educativo e a transdisciplinaridade das disciplinas, ou seja, a interseção dos conteúdos de ensino constituídos no currículo e o desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

2.3 A interdisciplinaridade e o currículo integrado

O discurso sobre a integração curricular vem sendo construído historicamente sob diversos princípios e contradições que muitas vezes não representa uma visão crítica. Expressa a denominação de currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar ou currículo transversal. Dentre essas modalidades, Lopes e Macedo (2012, p. 123) destacam três propostas que se aproximam da perspectiva de currículo instrumental ou currículo disciplinar e que são organizadas em função dos princípios teóricos e metodológicos: “a integração pelas competências e habilidades”, a “integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos

saberes disciplinares de referência” e a “integração via interesses dos alunos buscando referência nas demandas sociais”.

Em relação a integração curricular, essa proposta ganhou destaque a partir do método de projetos do pedagogo americano, William Kilpatrick (1871-1965). Kilpatrick propôs o projeto como um “método para o desenvolvimento do currículo integrado [...] que busca desenvolver uma ação no ambiente social de maneira que os alunos resolvam em sala de aula problemas reais de seu cotidiano” (LOPES; MACEDO (2012, p. 125).

Para Fazenda (2011, p. 74), a interdisciplinaridade não é uma ciência que garantirá o ensino adequado ou o saber unificado, mas é um “ponto de vista que permite uma reflexão crítica ao funcionamento do ensino”, e esse movimento que ocorre entre a atividade profissional e a formação escolar, possibilita a renovação das atitudes dos docentes através da tomada de consciência crítica, dos problemas que cercam as atividades de ensino e os métodos de ordem epistemológica.

Dessa forma, o conceito de interdisciplinaridade está associado a problemática da fragmentação do conhecimento que perpassa as disciplinas científicas. Para essa autora, não há um sentido único e estável para o termo interdisciplinaridade, no entanto, embora essas distinções terminológicas sejam inúmeras, os princípios das diferenciações conceituais se caracterizam pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas no interior de um projeto curricular, cuja característica essencial é a concepção unitária do conhecimento.

No que tange a unificação do conhecimento científico e a interdisciplinaridade na educação, Fazenda (2011, p. 74-85) questiona essa relação no “processo pedagógico e sua utilidade, valor e aplicabilidade para a aprendizagem”. Para tal análise, ela aborda sete princípios para a prática educacional, os quais apontam para a formação profissional tanto dos docentes em suas áreas de atuação, como também para os pesquisadores que dialogam com a construção do conhecimento relacionado as dimensões da teoria e da prática.

O primeiro princípio, consiste na “interdisciplinaridade como meio para conseguir uma melhor formação geral” dos estudantes pautado no aprender a aprender. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da aprendizagem situa o contexto social e as inúmeras informações que rodeiam a cotidianidade dos educandos e educandas. Nesse pressuposto, a interdisciplinaridade permitiria encontrar uma solução aos problemas da especialização e da fragmentação que conduzem o saber a um nível cada vez mais superficial.

O segundo princípio, a interdisciplinaridade “Como meio de atingir uma formação profissional”, analisa a atitude interdisciplinar como possibilidade de abertura de novos campos

do conhecimento e da profissionalização, com vistas para a diversidade de emprego e o surgimento de novas funções de trabalho que exigem dos sujeitos múltiplas habilidades.

O terceiro princípio concebe a interdisciplinaridade “como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas”. Nesse pressuposto são apontados os caminhos para a superação entre a pesquisa teórica e a pesquisa prática, através da aproximação entre vários pesquisadores de disciplinas distintas dialogando entre si. Para isso, a investigação de qualquer problema de pesquisa diante a necessidade das situações, exige que os pesquisadores se comuniquem tanto com suas áreas de conhecimento, como também reconheçam os limites de seu próprio sistema conceitual.

O quarto princípio, a interdisciplinaridade “Como condição para uma educação permanente” refere-se ao prolongamento da formação dos estudantes após a conclusão das etapas escolares, considerando os aspectos da atividade profissional e o engajamento político-social.

O quinto princípio, a interdisciplinaridade “Como superação da dicotomia ensino-pesquisa”, destaca a interdisciplinaridade como uma atitude capaz de revolucionar os hábitos já estabelecidos, como forma de passar de um saber setorizado ao conhecimento integrado, para isso, faz-se necessário que a formação dos professores e das professoras no exercício de suas práticas ocorram de forma integrada.

O sexto princípio, a interdisciplinaridade “Como forma de compreender e modificar o mundo”, sugere que a formação sociocultural dos indivíduos promovida pela escola, seja vinculada com a realidade social e que, essa prática possibilite formas de atuação e mudanças do contexto em que vivem e compartilham suas experiências.

O sétimo princípio, “A integração como necessidade e interdisciplinaridade”, define que a integração de um lado esteja relacionada ao ato de (conhecer, relacionar conteúdos, métodos e teorias com outros aspectos do conhecimento), e por outro lado, se constitua como uma etapa da interdisciplinaridade que assume a função de mudança e de transformação social). Neste interior, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma proposta teórica para ser aperfeiçoada na ação prática, na medida que se desenvolve nas experiências a partir do trabalho coletivo.

Com esses princípios, percebemos a importância da integração curricular no campo educacional, especialmente na aprendizagem escolar e na relação das disciplinas científicas e as dimensões entre a teoria e a prática no trabalho docente. Já a interdisciplinaridade que perpassa as dimensões de ensino e aprendizagem, é possível vivenciá-la através do engajamento pessoal e profissional, no qual todo indivíduo engajado nesse processo será um aprendiz, na medida que se familiariza “com as técnicas, com os requisitos básicos, com a criação de novas

estruturas, novos conteúdos e métodos que serão o motor de transformação” (FAZENDA, 2011, p. 94).

Para isso, a interdisciplinaridade depende de uma ação em relação ao conhecimento, a qual possibilite que a troca conjunta entre os professores e os alunos promova a união dos saberes, contrapondo-os ao isolamento do conhecimento que nos remete a uma especialização excessiva. Essa afirmação, no entendimento de Fazenda, pressupõe a interação entre o pesquisador, o professor e a pesquisa.

Partindo dessas análises, devemos considerar ainda que a interdisciplinaridade no contexto escolar perpassa uma problemática relacionada aos recursos de ensino, as metodologias didáticas e a interação entre a escola e a comunidade, embora esses impasses no entendimento de Fazenda, possam ser superados através da formação inicial e continuada de professores, nos cursos de graduação e na prática pedagógica pautada na integração das disciplinas e da organização dos conhecimentos em um currículo articulado.

A esse respeito Fazenda (2013, p. 20), defende que a interdisciplinaridade pode assumir uma “perspectiva epistemológica na construção de novos conhecimentos e na formação de professores”, na medida que, os seus objetivos estejam direcionados para superar a fragmentação curricular das disciplinas tradicionais que conduzem o aluno ao acúmulo de informações, desarticuladas tanto de sua prática, como também do desenvolvimento das tecnologias digitais. Para isso, a autora propõe os projetos interdisciplinares de ensino, como uma alternativa efetiva que deve surgir espontaneamente da realidade, e retornar a esse contexto captando as relações subjetivas e intersubjetivas entre as pessoas, o processo de ensino e a pesquisa.

Nesse sentido, podemos definir que a interdisciplinaridade, no ensino superior, de modo particular nos cursos de licenciaturas, se divide em duas ordens, a primeira, de “caráter científico”, refere-se à organização dos saberes e seus enunciados nas disciplinas acadêmicas, tal afirmação, ganha sentido na reflexão realizada pelo professor a partir e na sua própria atuação. A segunda ordem, a “interdisciplinaridade da ordenação social”, traduz a relação entre a realidade e as necessidades decorrentes dos problemas sociais (FAZENDA, 2008, p. 17).

No campo da educação básica, observamos que a interdisciplinaridade perpassa três eixos relevantes analisados por Fazenda, o primeiro, está direcionado para a “prática educativa”, e diz respeito as formas como são construídas as noções de habilidades e técnicas que favorecem o processo de aprendizagem. O segundo, trata da organização e da forma como os “saberes científicos são sistematizados no currículo”. O terceiro, trata de como são

desenvolvidas as atividades de ensino pautada na perspectiva da interdisciplinaridade e na relação entre a “teoria e prática pedagógica”. (FAZENDA, 2008, p. 17).

Portanto, com base nas análises de Fazenda, podemos afirmar que a integração curricular se refere a prática educacional, como por exemplo, os métodos de ensino e os conceitos das disciplinas, e exige de certa forma, uma acomodação dos conteúdos nas disciplinas escolares. Já a interdisciplinaridade, vai além da concepção de integração, já que exige uma sintonia e mudança de atitude diante de um fato, ou seja, uma transformação da prática e nos métodos de ensino, levando em consideração, a formação geral (escolar), a formação dos professores e dos pesquisadores.

Com essa observação, o ensino interdisciplinar implica na proposição de novos objetivos, de reorientação na formação docente, dos materiais didáticos, dos recursos tecnológicos, dos fundamentos teóricos e culturais e a necessidade de novos métodos de ensino, aplicados em uma relação direta com a realidade, ou seja, as condições de ensinar e aprender se constituiriam em função da dinâmica entre as diferentes disciplinas.

Com essa síntese sobre a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos de ensino nas disciplinas escolares e da articulação dessas dimensões entre os fundamentos teóricos e a realidade, chegamos a algumas conclusões que nos levam a considerar o pressuposto da fragmentação curricular e profissional elaborado por Imbernón (2016), o qual defende que essa afirmação é uma tendência moderna que transitou do Ensino Universitário para o Ensino Médio e Ensino Fundamental, e gerou uma ruptura na unidade acadêmica, na profissão e na formação docente.

Para esse autor, o professor e sua formação, a qualidade do ensino e a escola são os expoentes fundamentais para elaboração de uma proposta de aprendizagem pautada no enfoque globalizador, multidisciplinar e interdisciplinar. Ele questiona que o modelo de ensino vivenciado nos dias atuais nas escolas, divide-se em dois eixos, o primeiro, consiste na fragmentação curricular, em que as disciplinas do currículo são organizadas isoladamente dos saberes da prática e dos conhecimentos científicos, desarticulada do tempo e das relações entre os conteúdos de ensino e sua articulação com as diversas disciplinas. O segundo eixo, a fragmentação profissional, refere-se à formação inicial, permanente e aligeirada dos professores promovidas por estâncias privadas.

Para superar a fragmentação curricular e profissional, Imbernón (2016, 55-57) propõe que os enfoques da globalização e da interdisciplinaridade devam ser pensados em diversos níveis do currículo, e da formação inicial e permanente. Neste aspecto, a formação inicial dos docentes teria mais ênfase no conhecimento pedagógico geral e no conhecimento didático

específico, organizado com base em um quadro conceitual crítico e explicativo, com disciplinas articuladas em diferentes propostas curriculares, mediante situações problemáticas. Já a formação permanente dos professores, seria realizada com base em análise crítica e dialógica da prática, com o objetivo de integrar o currículo em unidades didáticas para melhorar o ensino e a qualidade da educação.

3 A METODOLOGIA DE PROJETOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que embasam o método de projetos e suas bases conceituais, enquanto abordagem que delineia uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem. Para essa interpretação, destacamos as concepções de John Dewey (1859-1952), Lourenço Filho (1897-1970), Fernando Hernández e William Bender.

O método de projetos ou pedagogia de projetos surge em oposição à fragmentação do conhecimento na educação tradicional. A inserção dessa metodologia nas práticas de ensino do Brasil, aparece nas décadas de 1980, como estratégia de integração do currículo, particularmente, em função das discussões delineadas na literatura sobre a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, o método de projetos, tem como fundamento instrumental, a interdisciplinaridade. Um dos autores a formular as primeiras contribuições sobre essa temática para a educação, cuja proposta está pautada na ação e nas experiências concretas vivenciadas pelos indivíduos, com o objetivo de desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas, foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), no entanto, o primeiro autor a sistematizar essa concepção metodológica, foi o pedagogo americano e aluno sucessor de John Dewey, William Kilpatrick.

No contexto brasileiro, a concepção de Lourenço Filho, apoiado nas ideias de Dewey, demonstra o compromisso profissional em defesa de uma escola adaptada à realidade dos estudantes, pela qual a educação deve assumir um conjunto de técnicas relativamente desligadas de ideologia e de influência de regras históricas relacionadas à prática de ensino. Esse autor assumiu a postura de intérprete pedagógico das teses da Escola Nova, pensando no cotidiano educativo que demandava um conhecimento prático.

A concepção de Fernando Hernández sobre o método de projetos, está diluída nas suas análises sobre a organização do currículo por projetos, em vez das disciplinas tradicionais. Hernández se dedicou à luta pela inserção dos projetos de trabalho na escola, com o objetivo de associar a prática docente e a aprendizagem dos estudantes em uma ação recíproca que, possibilitasse criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares e abordar a informação a ser ensinada, de forma a correlacionar os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses.

As concepções do educador norte americano, William Bender acerca dessa temática, devem-se a sua carreira no campo da educação. Como educador, vivenciou experiências no

Ensino Fundamental com adolescentes que apresentavam transtornos de comportamento e deficiência de aprendizagem, e essa prática, possibilitou criar estratégias de ensino pautadas em metodologias ativas, particularmente, direcionadas aos casos de dificuldades de aprendizagem em que os estudantes não conseguem desenvolver as habilidades significativas para atuação na realidade.

Portanto, a opção em estabelecermos um diálogo com esses autores sobre o método de projetos na educação, justifica-se, primeiro, pela interlocução e sistematização conceitual que pressupõem para a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), segundo, pela importância e relevância da literatura para as práticas de ensino no Brasil.

3.1 Origens da metodologia de projetos na educação

O termo “projeto” é utilizado em diversas áreas e contextos, na Arquitetura, na Engenharia Elétrica e Civil, nas tecnologias da informação e comunicação. Observamos que na área educacional, encontramos diferentes significados e aplicações se referindo a esse termo como, projeto pedagógico, projeto de trabalho, pedagogia de projetos, projeto educacional e projeto de tese.

Segundo o Dicionário Houaiss (2009), o termo projeto é definido como; 1. Desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro. 2. Descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema. 3. esboço provisório de um texto. 4. esboço ou desenho de trabalho a se realizar; plano. 5. Plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamento, etc.

Nesse trabalho, focaremos no conceito de projeto que perpassa especificamente a relação educacional, isso porque as características base dessa expressão, estão orientadas para a realização de atividades pedagógicas, ademais, o objeto de estudo está inserido na expressão “projeto de trabalho”, e por isso, diz respeito a construção do conhecimento, formação de habilidades e competências, levando os(as) aluno(as) a uma aprendizagem contextualizada e significativa. Já o termo “pedagogia de projetos”, define um conjunto de atividades realizadas por alunos sob orientação de professores, dentro de uma metodologia conhecida como “método de projetos” (MOURA; BARBOSA, 2010, p. 21).

Com base na distinção destes conceitos, podemos afirmar que um projeto educacional, é um empreendimento de função finita, e pode ter objetivos definidos em consonância tanto de um problema, uma necessidade ou interesses do sistema educacional, como também, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações

voltadas para melhoria do processo educativo e da aprendizagem escolar. Essa definição é abrangente e compreende desde indivíduos até pequenos grupos. Qualquer instituição, empresa ou comunidade pode propor e desenvolver em seu contexto de atuação, independentemente de ser na escola formal, um projeto com finalidades educativas, ou seja, um projeto educacional.

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho são conduzidos, tendo como base, uma orientação denominada “metodologia de projetos”, ou pedagogia de projetos. A propósito, devemos notar que essas duas expressões não são apresentadas na literatura de forma clara, inclusive em casos específicos, encontram-se associadas ao conceito de projetos educacionais, gerando quase sempre confusões conceituais que distorce o desempenho relativo ao trabalho com projetos no âmbito educacional. Sobre estes aspectos, apresentamos no quadro 3, uma proposta de distinção entre as tipologias de projetos baseada na interpretação de Moura e Barbosa (2010, p. 27-28).

Quadro 3 - Tipologias de projetos

Tipos	Definição
Projetos de intervenção	Desenvolvido no sistema educacional ou organizações do setor produtivo e comercial. Promove uma intervenção na estrutura organizacional com dinâmicas que de desempenho em função dos problemas ou das necessidades.
Projetos de Pesquisa	Próprio do setor acadêmico e das instituições de pesquisa. Estudam os fenômenos através da literatura. Objetivam conhecer um determinado problema, questão ou assunto mediante métodos de experimentos, verificação, etc.
Projetos de desenvolvimento	Ocorrem no âmbito de um sistema ou organização com a finalidade de produção ou implantação de novas atividades, serviços ou "produtos". Exemplos; materiais didáticos, organização curricular, softwares educacionais etc.
Projetos de ensino	Próprio da área educacional. Executado pelo professor. Elaborado dentro de uma ou mais disciplinas direcionado para melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos conteúdos.
Projetos de trabalho	Executado pelos alunos sob orientação do professor. Desenvolvido por alunos em uma ou mais disciplinas. Objetiva a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de competências específicas. Elaborado de acordo com a metodologia de projetos
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Abordagem para o processo de ensino e aprendizagem que conecta as tecnologias à aprendizagem dos estudantes. Protagonismo e colaboração entre professores e estudantes. Interdisciplinaridades das atividades e dos conhecimentos.

Fonte: Adaptado de Moura e Barbosa (2010); Bender (2014)

A esquematização no quadro 3, nos permite concluir que, os projetos de ensino são elaborados e executados pelos professores dentro de um componente curricular, cujos objetivos podem aperfeiçoar a aprendizagem dos educandos e os conteúdos de ensino. Já os projetos de trabalhos, por sua vez, podem ser chamados de projetos de aprendizagem, e se aproximam com a definição almejada nos projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10, a diferença é

que, o Projeto Interdisciplinar é executado pelos docentes, o qual deveria executado pelos alunos sob a orientação do professor, e desenvolvidos dentro de um componente curricular ou mais, com o objetivo de melhoria da aprendizagem dos alunos e das alunas na etapa inicial da educação básica.

3.2 As bases teóricas da pedagogia de projetos

As teorias pedagógicas são construções históricas determinadas pelas relações sociais e políticas, e se inter-relacionam em função dos problemas vividos em cada período histórico do desenvolvimento socioeconômico da sociedade. No contexto da educação brasileira essa dinâmica, especialmente a partir do século XX, recebeu impulsos de diversas tendências pedagógicas e práticas de ensino, entre elas: as concepções liberais (educação tradicional, renovada progressiva, renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos). Diante esses desdobramentos na história da educação, focaremos nossa análise na pedagogia de projetos, cuja prática possui suas bases teóricas nos fundamentos da Educação Nova (LIBÂNEO, 2002).

A Educação Nova marcou a ruptura com a Educação Tradicional, ao apresentar uma nova proposta para o processo educacional pautada na legitimidade científica e metodológica, inspirada nas ideias de John Dewey, Montessori, Decroly e Piaget. Essa tendência salvaguarda o desenvolvimento dos indivíduos, a partir da própria experiência humana direta sobre o meio. Os seus defensores partiram do pressuposto de que o indivíduo possui dentro de si os mecanismos de adaptação progressiva ao meio, em que as experiências constituem um processo ativo de construção e reconstrução do objeto na interação das estruturas cognitivas com o ambiente, e por isso, a escola que precisa adequar-se as necessidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são desenvolvidos em função das experiências que os alunos vivenciam e, o conhecimento, resulta dos interesses e das necessidades individuais direcionadas para a construção de processos mentais e habilidades cognitivas que valorizam os experimentos, as descobertas e a resolução de problemas do meio natural e social. No tocante ao processo pedagógico, o “professor auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo das crianças, estimulando-as a participarem das atividades de autoaprendizagem” (LIBÂNEO, 2002, p. 24-26).

De acordo com Gadotti (2003, p. 144), a Escola Nova traçou o caminho para a pedagogia de projetos, apoiada especialmente nos pressupostos da experiência concreta de John Dewey, e posteriormente, com William Kilpatrick. Pedagogo e seguidor progressista de Dewey. Kilpatrick

classificava os projetos em quatro grupos: de produção, de consumo, de resolução de algum problema e de aperfeiçoamento de alguma técnica, sustentava ainda que a pedagogia de projetos, constituía uma formação global para os alunos, situando uma proposta de intervenção pedagógica que desse subsídio às atividades de aprendizagem.

Nos anos 1920, no contexto brasileiro, o método de projetos foi apresentado como uma possibilidade de aproximação da escola à vida diária, oferecendo uma alternativa a fragmentação das matérias. Esse propósito, defendia que a aprendizagem nas escolas fosse “inserida e contextualizada com os problemas vinculado ao mundo exterior da escola”, pressupondo a noção de atividade, como um princípio que regia uma nova escola, com uma aprendizagem ativa. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67-68).

O currículo nessa perspectiva, era planejado e ordenado seguindo uma etapa e preparando a seguinte. Contudo, essa proposta de trabalho tornou-se alvo de críticas nos seus aspectos metodológicos, por não obedecer a lógica das matérias escolares, e perpassar a organização curricular de forma desordenada. Tal iniciativa, diante a preponderância da racionalidade tecnológica, não ganhou espaço no âmbito escolar, sendo discutida novamente apenas a partir dos anos de 1970.

Nesse período, o termo ‘projeto’ passa a ser entendido como trabalho por temas, tendo como característica principal, o currículo interdisciplinar em que os conceitos-chave estruturavam as disciplinas. No entanto, essa definição coincidia com as ideias de Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência e o papel que a aprendizagem exercia na construção de conceitos. Para responder esses questionamentos, o psicólogo estadunidense, Jerome Seymour Bruner (1915-2016), propôs o ensino centrado em conceitos-chave a partir da estrutura das disciplinas.

A esse respeito, Hernández (1998), pressupõe que nesse período, essa proposta abria caminho para delimitar uma série de eixos conceituais e, com isso, facilitaria a aprendizagem. Essa compreensão do conceito de projetos na educação, dava ênfase no que ensinar, situado no interior de um currículo. Dessa forma, era possível identificar quais disciplinas teriam conceitos-chave em comum, e estes norteavam e articulavam as ideias a uma proposta de aprendizagem.

Bruner também desenvolveu a ideia de “currículo em espiral”, a qual teve uma forte influência no contexto educacional. Essa proposta pressupõe que os primeiros encontros dos alunos com as ideias-chave, seriam realizados de maneira primitiva, depois, ao longo do processo escolar, essa abordagem ocorreria de maneira cada vez mais complexa, no entanto, quando essa proposta foi levada à prática escolar, foi alvo novamente de questionamentos e

críticas, tendo em vista que confundia o processo de aprendizagem com o desenvolvimento das crianças.

Nos anos 1980, com a mudanças de concepções sobre a construção de conhecimentos e os avanços das tecnologias da informação e da comunicação, adentrando o contexto educacional, os projetos de trabalhos, após revisões conceituais e reinterpretações, ganharam dimensão nos processos de ensino e de aprendizagem, como uma proposta transformadora para a educação. Nessa perspectiva, surgiram questionamentos para que a escola, repensasse as estruturas curriculares e analisasse o contexto em que tais transformações estavam inseridas, com o objetivo de manter a sintonia da escola com a realidade dos indivíduos, como por exemplo, que as “capacidades dos estudantes fossem adquiridas com os projetos de aprendizagem, a autodireção, a formulação e resolução de problemas, o diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

3.3 Lourenço Filho e o Sistema de Projetos

No âmbito brasileiro, o professor e membro do movimento dos pioneiros da Escola Nova, Lourenço Filho, tece uma interpretação a partir da leitura de Dewey, acerca do sistema de projetos. Para esse autor, os primeiros ensaios e a fundamentação teórica que deram origem aos estudos sobre essa temática, foram realizados na escola primária experimental da Universidade de Chicago. O nome de origem foi *home-projects*, com o qual se pretendia pôr em relevo duas dimensões: a primeira, ressaltava a “importância educativa dos alunos realizarem tarefas em casa” [...], e a segunda, destacava a “necessidade de que, as atividades realizadas na própria escola, atendessem aos propósitos da organização da aprendizagem extraclasse” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 198).

Dessa forma, para que os projetos de aprendizagem extraclasse produzissem resultados educativos, deveriam ser “propostos pelos alunos [...] estimulados e coordenados pela ação educativa da escola” juntamente com os professores, fato que implica necessariamente no ensino globalizado, em que não há disciplinas isoladas, mais há um problema real de vida, que deve ser resolvido com aplicação da leitura para buscar informações, de modo que a escola construa uma estrutura de análise no contexto das transformações em que está inserida e possa sintonizar a aprendizagem com a vida real dos estudantes;

Os projetos implicam a globalização dos conhecimentos; são ativos por excelência; melhor se desenvolvem em comunidade, com exercício de ação autônoma em muitos casos. Repercutem frequentemente no lar, interessando os pais pelo trabalho da escola. É, enfim, a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 207).

Na interpretação de Lourenço Filho, Dewey não se contrapôs ao ensino direcionado para o interesse dos alunos, defendia que o interesse e o esforço são duas faces de uma mesma realidade, distinguindo apenas que, o interesse, é o aspecto interno da experiência que move o educando à dá sentido à sua aprendizagem, enquanto que o esforço, seria o aspecto externo em que ocorre o resultado da aprendizagem. Desse modo, apesar das ressalvas de Dewey, questionando o interesse dos alunos, assimilado inclusive, na época pela psicologia funcional, como um artifício que torna agradável as tarefas de aprendizagem, o ensino inteligente e significativo, ocorre com “intenções definidas ou com propósitos pessoais [...] que se forma e eleva na experiência humana em conjunto de maior sentido e significação” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 199).

Essas definições acerca dos sistemas de projetos, apesar de se diferenciarem na nomenclatura, nas estratégias de ensino e o contexto de suas experiências terem ocorridos, especialmente em colégios nos Estados Unidos, é importante destacar que, no entendimento de Lourenço Filho, essa prática pode ser trabalhada e inserida em qualquer sistema de ensino, desde que, seja propostos pelos educandos e coordenado pela ação educativa da escola, tenha como base o ensino globalizado, em que não há isolamento das disciplinas escolares, e último, represente um trabalho coletivo que mobiliza a classe inteira ou o grupo.

3.3.1 Jonh Dewey e o Método de Projetos

Crítico do método de ensino tradicional, Dewey sustentava que a educação seria um fenômeno direto para a vida e se reconstruiria a partir da experiência educativa entre a reflexão e a ação. Esse autor, a fim de responder as expectativas da sociedade perante o processo de desenvolvimento econômico e os avanços da tecnologia, propôs a democracia como uma concepção de educação para a vida, embasada na ação e nas experiências concretas. A aprendizagem nesse contexto, estava pautada em problemas cotidianos para serem resolvidos pelos estudantes em sua relação social e escolar, de modo que os ajudasse a pensar e desenvolver suas capacidades cognitivas e práticas, levando em consideração o “processo de

reconstrução e reorganização das experiências vividas e percebidas pelos alunos. (DEWEY, 1975, p. 17).

Com essa afirmação, Dewey questionou a educação tradicional, sobretudo a questão da imaturidade das crianças que era comparada com a maturidade dos educadores. Para essa relação, ele propôs a distinção entre as experiências das crianças que são fluídas, transitórias, estão em constante mudança, têm como base as relações sociais e familiares, são iniciadas com os primeiros contatos da criança com a linguagem e com a interação social, das experiências dos adultos que seriam associadas aos conteúdos desenvolvidos nas matérias escolares. Já a maturidade dos adultos (professores) seria responsável pelos meios técnicos para os estudantes chegarem à aprendizagem.

Nesse entendimento, a fase inicial do processo pedagógico seria concebida em dois aspectos, o primeiro, pressupõe que as experiências que os estudantes se apropriaram antes da escola, fossem o ponto de partida para a escolarização. O segundo aspecto, define que a organização do material didático, articule as experiências das crianças com a maturidade intelectual do educador, o qual precisa achar os meios necessários para orientar a aprendizagem. Esses dois aspectos constituem o ideário pedagógico deweyano, o qual deveria guiar-se pela ação e não pela instrução, já que a educação, quanto mais próxima das experiências concretas da vida, mais possibilidades teriam os educandos para solucionar os problemas no contexto da aprendizagem.

Associado a essa defesa, Dewey foi consagrado como expoente da educação norte americana, cuja defesa estava apoiada no treinamento das atividades de ensino, baseadas nos interesses e na experiência dos estudantes. Para isso, a “organização das disciplinas de estudos deveriam ser desenvolvidas através de um processo ativo e orgânico”, em que a aprendizagem se inicia pela busca dos elementos internos (experiências das crianças) para se chegar ao progresso do conhecimento (DEWEY, 1975, p. 460).

Esse processo de renovação defendido por Dewey, implica uma série de desafios para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a sistematização do currículo, a formação docente e as metodologias de ensino, entre estes, podemos destacar que, essa reformulação resultaria no rompimento com as estruturas curriculares cristalizadas nos modelos de ensino tradicional e criaria uma nova perspectiva na formação dos educadores e das educadoras, particularmente, nos aspectos da aquisição de novas habilidades docentes para promover a aprendizagem significativa, baseada no aprender pela ação e nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes.

Nesse contexto, a escola assumiria o papel de dar continuidade às experiências que as crianças trouxeram de suas relações sociais e familiares, com o novo saber escolar. Conectaria dessa forma, as experiências vividas com o processo de escolarização, selecionaria as matérias de ensino para a aprendizagem, e organizaria as atividades a partir de uma problemática social e política.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o educador selecionaria os conteúdos com base nas experiências das crianças, os quais deveriam suscitar novos problemas que estimulassem novas observações e capacidades de julgamento para ampliar as experiências posteriores, ou seja, o professor seria o mediador entre os estágios de crescimento das crianças e as suas perspectivas futuras, assim como articularia a relação entre a teoria e a prática, a reflexão e ação.

Para essa proposta, cabe dois aspectos destacados por Dewey (1976, p. 79) o primeiro, refere-se ao “problema de estudo que surge das experiências presentes”, o qual estaria de acordo com a capacidade dos estudantes, o segundo, tem como objetivo “despertar uma busca ativa por novas ideias”, e esses novos fatos e problemas daria novos horizontes para as experiências educativas, em um contínuo espiral.

No tocante às metodologias de ensino, os estudantes seriam introduzidos na ciência em função de sua vida cotidiana e do conhecimento que tem sobre ela, como por exemplo, os saberes sobre as tecnologias e os avanços da indústria. Para isso, as matérias de ensino levariam em consideração, as experiências presentes e contínuas das crianças para chegarem ao conhecimento científico de forma progressiva e articulada com as ideias.

A experiência educativa, neste caso, seria o elemento chave da pedagogia deweyana, a qual se efetiva quando ocorre o progresso da aprendizagem das crianças, ou seja, é adicionada uma nova experiência significativa a uma outra experiência, cuja inserção implica em alguns obstáculos para a prática educativa, tendo em vista que, a entrada da criança na escola, se inicia com dois “mundos” desconexos, em que as experiências imaturas da criança se chocam com o universo da ciência e dos métodos científicos inflexíveis e sistematizados nas matérias escolares. Para superar essa dicotomia, Dewey propôs que as experiências levadas pelas crianças para escola sejam incorporadas na estrutura curricular, obedecendo a um princípio comum intermediário entre as experiências iniciais e os métodos científicos, com a intenção de motivar o interesse dos estudantes.

Com essa explanação, percebemos que o método projetos na educação, não se estabelece explicitamente na proposta de Dewey, embora seja a partir desses pressupostos na prática de ensino que, começou a ser delineado pelos professores e professoras norte

americanos, como um método de ensino progressista que valorizava o ato intencional, a liberdade de ação dos alunos e a desvinculação dos conteúdos estáticos constituídos nas matérias escolares.

Dewey criticava o ensino tradicional por não relacionar as disciplinas do programa de estudos com os interesses das crianças, e propunha aos educadores que, integrassem a psicologia ao programa de estudo e construísse um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontassem com situações problemáticas, exigindo conhecimentos teóricos e práticos das esferas históricas, científicas e artísticas. Para isso, as crianças, na escola fundamental, teriam acesso aos conhecimentos da “História e das Artes [...] aprenderiam a ler e escrever, a contar, a pensar cientificamente e a expressar-se de forma estética” (WESTBROOK; TEIXEIRA (2010, p. 25).

No que se refere aos temas de estudo, os objetivos educacionais de Dewey eram bastante convencionais; somente seus métodos se apresentavam inovadores e radicais. A organização das matérias e dos conteúdos curriculares estão fundamentados em dois princípios: primeiro, os conteúdos das matérias resultam das expectativas comuns da vida, o que estaria imediatamente ligado com a importância da experiência e, em segundo lugar, esses conteúdos devem ser desenvolvidos progressivamente, de acordo com a maturidade dos alunos. Além disso, é através do processo de ensino e aprendizagem que o conhecimento se torna significativo, pois tanto os professores, como os alunos possuem experiências próprias e devem ser aproveitadas no cotidiano escolar.

Por meio dos conteúdos formais, o aluno teria disposição concretas para apreender novas experiências e compartilhá-las no ambiente escolar, assim como sua aprendizagem e produção do conhecimento seriam coletivas, pois quando a criança vivencia e experimenta a aprendizagem, essa relação torna-se um ato educativo em constante reconstrução.

Nesse sentido, a ideia básica do pensamento de Dewey sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno, fato que implica reconhecer que a filosofia deweyana, nos remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais, por isso, a escola tem o papel fundamental de humanização e transformação social a partir do processo de reconstrução das experiências.

Com esse propósito, Dewey tinha como objetivo transformar a escola em um instrumento de democratização social, e essa experimentação foi ensaiada em algumas escolas de Chicago em 1894, cuja prática deu origem ao *home-projects*, direcionados para a realização de atividades escolares e extraclasse. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

A partir dessa análise, o método de projetos proposto por Dewey, não seria uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, pela qual um passo, (planejamento das atividades de ensino e da aprendizagem) preparariam o seguinte passo, e em cada um deles se acrescentaria o que já se fez. Esse pressuposto sustenta que o método de projetos na educação, comece com uma situação problema, e seja levada adiante através do processo de aprendizagem para superar a fragmentação das disciplinas escolares e vincular a realidade externa à escola com o aprendizado científico.

3.3.2 Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho

O educador espanhol Fernando Hernández, utiliza o termo, projetos de trabalho para definir uma proposta de mudança transformadora para a educação, a qual pressupõe que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive, e que saiba como ter acesso, analisar e interpretar as informações. Essa definição de reorganizar o currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas isoladas entre si, está baseada nas ideias de Dewey, especialmente o conceito de trabalho. Hernández estende essa interpretação para conectar a escola com o mundo externo, em que a pedagogia de projetos, “visa à ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89).

A concepção de projeto de trabalho, defendida por Hernández, aponta que o mundo está em transformação, e esse movimento constante desencadeado pela globalização da economia e do progresso das novas tecnologias, exige da escola, mudanças em seus processos de ensino e de aprendizagem. Para compreender essas relações, será necessário atribuir significados e informações aos conteúdos de ensino e as questões que são estudadas pelos alunos através da problematização, inter-relacionada a diferentes contextos, a partir de um eixo temático, no qual as crianças possam estabelecer vínculos de aprendizagem com os conhecimentos científicos inseridos em sua realidade social;

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância, não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88).

Dessa forma, não existem etapas ou regras fixas para a realização de um projeto de trabalho, visto que tal proposta, constitui a criação de estratégias no processo de ensino e

aprendizagem, entre elas, a escolha do tema, a previsão dos objetivos, o planejamento das atividades, a interpretação dos conteúdos elaborado pelos alunos e o desenvolvimento e fechamento do tema. O trabalho com projetos nesta compreensão, traduz uma nova perspectiva para entendermos o processo educacional, no qual o “aprender” deixa de ser um simples ato de memorização, e o “ensinar” não significa mais repassar conteúdos prontos, pois o conhecimento é construído em estreita relação e problematização com os contextos em que são utilizados, sendo inviável separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nessa relação de aprendizagem, como organizado no quadro 4;

Quadro 4 - Estruturação do projeto de trabalho

Abordagem do conhecimento	Globalização, formulação e resolução de problemas relacionados aos cotidianos dos educandos, alternativa a fragmentação curricular
Professor	Facilitador, pesquisador e guia do processo de ensino-aprendizagem
Aluno	Protagonista da própria aprendizagem, autônomo e planejador
Currículo	Organização baseada em temas, problemas e ideias-chaves
Avaliação	Centralizada na relação dos conceitos e nos procedimentos

Fonte: Adaptado de Hernández (1998, p. 89-91).

Com base no quadro 4, a concepção de projetos de trabalho, surge como alternativa para abordar a complexidade do conhecimento escolar, dado que as capacidades adquiridas pelos estudantes através das atividades pedagógicas, estão relacionadas ao contexto real, e por isso, assumem uma autonomia que possibilita a resolução de problemas, o diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas. Apesar de ser uma estratégia retórica, o trabalho por projetos, dialoga com enfoque globalizador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, na medida que organizam as atividades centralizadas em eixo temático que parte de um problema geral ou particular;

A organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização, entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

A globalização nessa interpretação, não substituiria a interdisciplinaridade, seria um eixo norteador e complementar entre a teoria e a prática docente que, facilita a compreensão do

contexto interno e externo à escola e os diferentes saberes que estão articulados na aprendizagem individual e no conteúdo das disciplinas escolares. Dessa forma, o enfoque globalizador na prática docente e na aprendizagem escolar, gira em torno de núcleos temáticos, e suas particularidades atendem interesse sugeridos pelos alunos. Nessa proposta, o docente, parte de uma temática, propõe aos alunos que elaborem relações conceituais entre os conteúdos de ensino e suas referências didáticas.

Em relação aos temas ou eixos temáticos, eles são escolhidos em cada etapa da escolarização e inseridos no currículo oficial. A esse respeito, vale ressaltar por exemplo, que um projeto de trabalho desenvolvido junto a uma turma pode perpassar as demais etapas da escolarização, ou seja, um projeto de trabalho no 2.º ano, pode ser aperfeiçoado nos 3.º, 4.º e 5.º anos, e assim sucessivamente, desde que os conceitos tenham critérios de relevância e estejam interconectados, de forma que, “a escolha de um tema pela turma não se baseia em um “porque gostamos”, e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 69).

Com essa sistemática proposta pelos autores, observamos que o currículo oficial da escola seria organizado e planejado seguindo etapas, em que um passo prepara o seguinte. Essa concepção acerca do currículo, articula o conhecimento empírico e analítico, geral e particular, teórico e prático, vivência, escola e comunidade, possibilitando o encaminhamento da prática pedagógica contextualizada, democrática e participativa que traduz uma aprendizagem coletiva.

Para levar adiante essa organização do currículo, tendo como base a perspectiva do enfoque globalizador, é preciso considerar que, os conhecimentos escolares não são ordenados de forma rígida, nem estabelecidos a partir das referências disciplinares, mas organizados a partir de um eixo determinado, um conceito, ou um problema geral que articule o conhecimento científico com as estratégias metodológicas adotadas pelos alunos para solucionar a situação vivida.

Nesse sentido, Hernández e Ventura (1998, p. 62-63), propõem que a organização no currículo seja baseada em seis passos, o primeiro, considera a “aprendizagem significativa” dos estudantes, “o que sabem e quais as conexões que podem ser estabelecidas a partir desses conhecimentos”. O segundo passo, refere-se a atitude predisposta dos estudantes para articulação dos conhecimentos com a aprendizagem. O terceiro passo, consiste na “previsão dos conteúdos” sinalizados pelos docentes que seguem uma estrutura lógica e sequencial. O quarto passo, é a etapa de levantamento funcional do que se deve aprender. O quinto passo,

valoriza a memorização da informação com novas aprendizagem e relações. Por último, refere-se à avaliação das interações criadas e as relações com as novas aprendizagens.

A aprendizagem nos projetos de trabalho tem como base a globalização e a sua significatividade, e por isso, a flexibilidade nos conteúdos escolares está centralizada em função do que os alunos já sabem sobre o tema, e qual a relação dessa assimilação com o contexto dentro e fora da escola. Essa estratégia, vale destacar, não implica uma mudança radical no currículo oficial da escola, dado que “o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos, aulas práticas, etc.), ou originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro Projeto” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 67).

Nessa relação, os fatos mais importantes são a necessidade e a relevância do tema para a continuidade da aprendizagem, o interesse dos professores e a motivação dos estudantes. A amplitude e o significado dos projetos de trabalho para o processo de ensino e aprendizagem, traduzem uma prática aberta, flexível e dinâmica, pela qual, o currículo é pensado e adaptado de acordos com as necessidades de aprendizagens que vão surgindo das relações estabelecidas em sala de aula, do trabalho colaborativo e cooperativo entre os professores e os alunos.

3.3.4 William Bender e a Aprendizagem Baseada em Projetos

Como abordado anteriormente, a interdisciplinaridade é objeto de muitas reflexões, inclusive, um tema atualizado e renovado constantemente com as mudanças na realidade educacional no século XXI, em que não há fronteiras para os avanços das tecnologias da informação e comunicação. Nesse contexto, com a complexidade das informações, a interconectividade virtual e instantânea das pessoas, em particular no âmbito da educação, o estudante chega à escola com múltiplas referências adquiridas na relação com os saberes e práticas sociais.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ao longo do século XX, foi utilizada com diversas nomenclaturas, “aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta”. Bender (2014) propõe a ABP como uma abordagem de ensino que conecta as tecnologias com a aprendizagem dos estudantes.

Nesta perspectiva, a ABP consiste em duas dimensões essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, a primeira, está “centrada em problemas do mundo real”, isso aumenta a motivação dos alunos a participarem ativamente dos projetos. A segunda característica, são as “tarefas realizadas coletivamente”, fato que exige cooperação nas ações dos estudantes para

resolução dos problemas, na formulação da solução e na maneira em que essa solução é apresentada.

A ABP, pode ser direcionada para um indivíduo ou grupo, para isso, a interdisciplinaridade das atividades e do conhecimento, devem pautar-se no protagonismo e na cooperação entre os alunos e os professores, o que necessita de eixos norteadores¹ para conduzir as atividades, como por exemplo, a formulação de uma questão motriz para estudo, a distribuição dos alunos de acordo com os conteúdos de interesse, a natureza cooperativa das tarefas, os prazos e resultados alcançados. (BENDER, 2014, p. 31).

Desse modo, a efetivação dessa proposta na educação, exige o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos professores e dos alunos, cujos papéis se modificam, isso porque, com a velocidade que os conhecimentos e as competências vão se transformando, caso esses sujeitos não acompanhem os avanços das ciências e das tecnologias, os seus repertórios correm o risco de ficarem obsoletos.

Os professores que estão começando com a ABP podem se sentirem mais confortáveis com as etapas iniciais dos projetos, por exemplo, a Âncora, que se refere a seleção dos conteúdos, um “artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo de defesa, ou uma apresentação multimídia” constitui a preparação do cenário. O segundo passo, denominado, Questão Motriz, refere-se a “questão principal, que fornece a tarefa geral ou a meta declarada para o projeto [...] ela deve ser explicitada de maneira clara, motivadora, significativa e que desperte paixão” (BENDER, 2014, p. 46).

O papel do professor na ABP, passa a ser de um facilitador que acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido pelos grupos. Além dessa orientação em si, ajuda na construção de outras habilidades promovidas através da utilização de recursos tecnológicos como, laptops, projetores, celulares, leitores eletrônicos ou qualquer outro mecanismo que permita a busca de informações na internet e avanços na pesquisa dos temas selecionados.

Nesse sentido, a necessidade de acesso à *internet* no contexto escolar, tanto pelos professores, como também pelos alunos, é uma prática recorrente nos currículos, dado que ela representa as melhores dinâmicas e possibilidades de ensino e aprendizagem. Os pressupostos para efetivação dessa proposta estão relacionados, portanto, a mudanças de paradigmas e as questões técnicas orçamentárias (BENDER, 2014, p. 77).

1 Eixos norteadores são os termos essenciais para caracterizar o passo a passo da ABP, a citar, Âncora, Artefatos, Brainstorming, Questão motriz, Aprendizagem expedicionária, Voz e escolha do aluno e Web 2.0.

Em relação a avaliação na perspectiva da ABP, esta abordagem envolve uma compreensão conceitual mais aprofundada, direcionada para a resolução de problemas de estudos que dão margem a outros tipos de avaliação, além das notas individuais e grupais. Autoavaliação pelos pares, seria uma alternativa para os professores e os alunos acompanharem a construção das habilidades e das competências; “as avaliações na ABP incluem várias alternativas, como autoavaliação, avaliação de colegas ou reflexões pessoais, pois são bastante comuns em muitos ambientes de trabalho da atualidade” (BENDER, 2014, p. 130).

4 O PROGRAMA ESCOLA NOTA 10 NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Neste capítulo, analisamos os indicadores do Programa Escola Nota 10 e a concessão do Prêmio Escola Nota 10 no período de 2014 a 2018, com a finalidade de mostrar as implicações dessa política educacional nos processos de ensino e aprendizagem, no currículo escolar e no trabalho docente.

O Programa Escola Nota 10 foi instituído no município de João Pessoa⁷ em 2008, por meio da Lei n.º 11.607, de 23 de dezembro de 2008, com o objetivo de elevar o nível de aprendizagem dos alunos e valorizar o desempenho dos trabalhadores (as) e profissionais que atuam nas escolas da Rede Municipal de Educação. Esse programa caracteriza-se como uma política educacional de premiação aos resultados pedagógicos e funcionais que tem com objetivos, art. 3º e incisos de I a III;

I - incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município de João Pessoa; II – reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação de cada Escola Municipal de Ensino Fundamental que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida, considerando as metas definidas; III – apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e divulgá-los através de publicidade institucional (JOÃO PESSOA, 2008).

A estruturação desse programa está organizada em função do aperfeiçoamento de quatro pilares, a gestão escolar, a aprendizagem dos alunos, a formação continuada dos(as) docentes e o desenvolvimento dos Projetos Interdisciplinares. Atrelado a esses indicadores, o programa institui ainda, parâmetros de avaliação ao planejamento educacional, as estruturas físicas e patrimonial das escolas, a frequência, a alimentação e ações dos projetos interdisciplinares, cujas temáticas mudam anualmente e são definidas pela Secretaria Municipal de Educação.

4.1 O Prêmio Escola Nota 10 e a premiação do trabalho pedagógico

No âmbito do Programa Escola Nota 10, um dos principais instrumentos de incentivo a melhoria da qualidade do ensino é a premiação referente ao décimo quarto salário, concedido a todos os profissionais que atuam nas escolas municipais. Essa premiação atende o decreto aprovado no exercício do Governo Municipal, como pode ser observado no quadro 5. Trata-se de uma estratégia de valorização dos profissionais em educação, e tem como finalidade, “avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes e dos trabalhadores

que atuam nas Escolas Municipais e nos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs) de João Pessoa (JOÃO PESSOA, 2018).

Atualmente, essa premiação beneficia uma demanda total de 96 escolas e CREIS da Rede Municipal de João Pessoa. As unidades escolares, atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e a Educação de jovens e Adultos (EJA). A premiação concedida aos servidores é uma recompensa ao cumprimento das metas alcançadas, e é calculado considerando a categoria profissional de cada trabalhador. Para isso, a Secretaria de Educação, através da Direção de Gestão Curricular (DGC), elege uma comissão para acompanhar, fiscalizar e coordenar os trabalhos desempenhados pelas escolas e seus respectivos funcionários, no final de cada ano, esses resultados são publicados no Semanário Oficial do Município².

A constituição do Prêmio Escola Nota 10, é composto pela soma percentual de seis (06) indicadores avaliativos, dispostos no art. 8º, do decreto que regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10. Esses indicadores avaliam;

I. As Ações Pedagógicas (Plano de Trabalho das Escolas Municipais, até 15% da Bonificação; II. Formação Continuada dos (as) profissionais, até 10%. III. Aprendizagem dos Estudantes, até 30%, considerando a média 5,0 (cinco) para cada turma selecionada nas etapas de ensino. IV. Projetos Interdisciplinares: 01 (um) Projeto Interdisciplinar, incorporado ao PPP da escola, até 15%. V. O Patrimônio- Bens Permanentes, até 10%. VI. Gestão Escolar, até 20% (JOÃO PESSOA, 2018).

No tocante a esses indicadores, de modo mais específico, ao quarto que avalia os Projetos Interdisciplinares, considera os seguintes critérios;

1. Cumprimento dos prazos de entrega de Projeto e Relatório; 2. Qualidade do texto quanto ao conteúdo e forma de apresentação; 3. Coerência temática; 4. Envolvimento da comunidade escolar em todos os seus segmentos e modalidades; 5. Interdisciplinaridade; 6. Coerência entre os objetivos e os resultados alcançados (JOÃO PESSOA, 2018).

Com esta disposição, observamos que a interdisciplinaridade constitui um dos seis indicadores dos Projetos Interdisciplinares, com peso significativo na somatória do percentual das metas alcançadas no final do ano letivo.

Em relação ao foco temático dos Projetos Interdisciplinares, observamos que no ano de 2017, foi a Arte Literária na Paraíba, no ano de 2018, a temática foi pautada nas Artes Visuais

² Semanário Oficial do Município é o veículo de informação pública que divulga as ações oficiais do Governo Municipal, entre elas, os resultados do Prêmio Escola Nota 10.

na Paraíba, no entanto, como observado no Quadro 5, essa temática não é permanente e pode se diversificar anualmente, de acordo com as escolhas da Secretaria de Educação ou das sugestões encaminhadas pelas escolas. No caso das unidades escolares e suas respectivas equipes técnicas, elas ficam responsáveis tanto pela escolha do artista e suas obras produzidas na Paraíba, como também pela orientação das ações pedagógicas que serão trabalhadas no desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar.

Quadro 5 - Objetivos e indicadores de avaliação do Programa Escola Nota 10 no período de 2014-2018

Ano	Decreto	Eixos avaliados		Indicadores	Objetivos
2014	8.335 06/10/2014	Aprendizagem dos alunos		70%	I Incentivar o desenvolvimento educacional e mobilizar as Escolas Municipais;
		Formação docente e dos profissionais		30%	
2015	8.504 18/08/2015	Gestão escolar		10%	II Reconhecer e premiar os trabalhadores e profissionais em educação que apresentarem resultados globais de acordo com a média estabelecida;
		Aprendizagem dos alunos		50%	
		Formação docente e continuada		30%	
		Projeto interdisciplinar		10%	
2016	8.857 18/09/2016	Gestão escolar		30%	III apresentar os resultados alcançados pelas Escolas Municipais e divulgá-los através de publicidade institucional.
		Aprendizagem dos estudantes		40%	
		Formação continuada docente		20%	
		Projeto interdisciplinar		10%	
2017	9.106-A 13/12/2017	Gestão escolar		40%	
		Aprendizagem dos estudantes		30%	
		Formação docente continuada		20%	
		Projeto interdisciplinar	Tema: Arte Literária na Paraíba	10%	
2018	9.216 13/10/2018	Gestão escolar		20%	
		Aprendizagem dos estudantes		30%	
		Formação docente continuada		10%	
		Projeto interdisciplinar	Tema: Arte Visuais na Paraíba	15%	
		Patrimônio e bens permanentes		10%	
		Ações pedagógicas		15%	
2019		Projeto Interdisciplinar	Tema: Jackson do Pandeiro – música e poesia da terra		

Fonte: Adaptado do Semanário Oficial do Município de João Pessoa, n.º 1654 (2018)

No quadro 5, fizemos um recorte dos decretos que regulamentaram o Prêmio Escola Nota 10, no município de João Pessoa, referente ao período de 2014 a 2018. Neste intervalo, os indicadores utilizados pela SEDEC para avaliar a premiação das ações didáticas e pedagógicas, desempenhadas anualmente pelas instituições educacionais, estão pautados para a melhoria da aprendizagem escolar e à formação dos educadores.

Observamos que os Projetos Interdisciplinares foram incorporados no Programa Escola Nota 10, em 2015. Na época, as temáticas se dividiam em dois eixos estruturantes, a primeira temática, tratou da elaboração de um Projeto Interdisciplinar que contemplasse o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), e a segunda temática, consistiu na criação de um projeto que articulasse o PPP da escola com as atividades de ensino.

No ano de 2016, a primeira temática, abordou a educação patrimonial com ênfase no contexto histórico-cultural da cidade de João Pessoa. Já a segunda temática, teve como foco a criação de um projeto para melhoria dos índices de rendimento escolar.

A partir do ano de 2017, os Projetos Interdisciplinares abordaram apenas uma temática relacionada as Artes cultural da Paraíba, com destaque à Literatura, a Música, a Dança e a Pintura. A elaboração e execução desses projetos pautaram-se em temáticas que permearam o PPP das escolas e, exigiam que fossem contempladas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e os segmentos da EJA e da Educação Especial.

No ano de 2018, a temática do Projeto Interdisciplinar teve como eixo norteador, as Artes Visuais na Paraíba, e foi direcionada para o processo de ensino e aprendizagem nas mesmas etapas da educação, ou seja, Ensino Fundamental, Educação Especial e EJA.

Apesar dos projetos interdisciplinares representarem um indicador com percentual fixo até o ano de 2017, percebemos que em 2018, houve um aumento relativo neste indicador, passando de 10% para 15%. No tocante aos aspectos para obtenção do Prêmio “Escola Nota 10”, o 14º salário, ele foi concedido integralmente aos profissionais em educação que alcançaram os resultados quantitativos de acordo com os parâmetros percentuais estabelecidos pela SEDEC. Os demais profissionais e as escolas que não atingiram a média satisfatória, receberam a premiação proporcionalmente ao número de metas correspondente a cada indicador.

Os Projetos Interdisciplinares desenvolvidos nas escolas municipais que atingiram os resultados satisfatórios ou não, articulam dessa forma, além das atividades pedagógicas, eixos estruturantes do processo educacional, como o planejamento de ensino, cumprimento dos prazos para entrega de relatórios, a atualização do diário de classe, o conteúdo e a coerência temática nas atividades propostas e o envolvimento da comunidade escolar em suas etapas

iniciais da educação básica, no entanto, observamos que o reconhecimento do trabalho docente determinado pelo desempenho e pelas metas alcançadas, retira a autonomia do educador, em virtude da padronização dos objetivos e metas previamente estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Nesse sentido, apesar do Programa Escola Nota 10, fazer referência à uma escola “nota 10”, ou seja, uma escola com desempenho pedagógico e funcional, sincronizado, articulado e eficiente nos seus indicadores educacionais, é importante destacar que nem todas as escolas conseguem a nota máxima, assim como os docentes que estão vinculados a elas, recebem a bonificação do décimo quarto salário, proporcional a nota alcançada. Portanto, o Programa que tem como objetivo promover a aprendizagem e a qualificação dos(as) docentes, desencadeia no contexto escolar, através da bonificação do Prêmio Escola Nota 10, uma competitividade oculta entre as instituições de ensino, a gestão, a equipe técnica e o corpo docente. Além de gerar uma sobrecarga de conteúdos de ensino, tendo em vista que, as temáticas selecionadas para serem desenvolvidas nos Projetos Interdisciplinares, em algumas circunstâncias, e dependendo da natureza do conteúdo e dos recursos didáticos e pedagógicos, não se comunicam com as disciplinas escolares fixadas no currículo.

Essa disputa pela bonificação integral, se acirra quando a escola atinge a nota máxima do programa em anos consecutivos e estabelece como meta, assegurar esses parâmetros nos anos subsequentes, mesmo apresentando déficit de recursos humanos, escassez de material didático e outras dificuldades, relacionadas as turmas numerosas, inclusive com alunos especiais, e alunos com níveis de aprendizagem aquém da faixa etária, como é o caso da escola selecionada que conseguiu a premiação há cinco anos seguidos, com todos esses desafios que perpassam o cotidiano da gestão e da prática docente.

O Prêmio Escola Nota 10 é a recompensa pelo desenvolvimento da aprendizagem, formação docente continuada, gestão escolar e do Projeto Interdisciplinar. A escola em que realizamos a pesquisa, há cinco anos atende a todos os requisitos solicitados, e esse mérito, segundo a docente D4, é atributo à equipe de professores(as), pelo compromisso, engajamento e empenho, apesar da pressão da gestão e da equipe técnica, e da escassez de recursos didáticos; “tem uma equipe muito boa, a direção sabe. Em relação a organização. Eu acho que a escola funciona bem. Mas, são os professores [...] que fazem a diferença” (D4).

Ter alcançado a nota máxima no Programa Escola Nota 10, nos últimos cinco anos, para essa docente, implica à escola, tornar-se uma unidade de referência, e por essa razão, a cobrança e a pressão sobre os docentes são mais intensas. Apesar do engajamento da gestão e da equipe técnica no acompanhamento das atividades pedagógicas, o mérito pode ser atribuído,

decisivamente aos professores, particularmente, pelo compromisso e responsabilidade que assumiram na elaboração e no desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Outra interpretação que percebemos sobre o Prêmio Escola Nota 10, é que, ele funciona como instrumento de controle do trabalho docente, como por exemplo, cumprimento da carga horária, frequência dos professores, atualização do diário, participação na formação continuada, etc.

4.2 A meritocracia nos projetos interdisciplinares

O termo “meritocracia” segundo o dicionário Houaiss (2009). Vem do latim, *meritum*, (mérito) mais o sufixo grego, *cracia* (poder), e significa “aqueles que têm mais méritos, (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente) [...] sistema de recompensa, promoção, ganho, lucro, proveito, merecimento”, ou seja, ter mérito especialmente no âmbito escolar implica recompensa, premiação, preço, valor e tantas outras qualificações para legitimar as capacidades intelectuais e morais reconhecidas em determinada área.

A meritocracia surgiu nas sociedades industriais e substituiu a tradição de poder herdado do nascimento ou da riqueza, na qual os privilégios eram atribuídos as posições sociais ocupadas pelos indivíduos ou classe. Com o processo de escolarização, a definição de mérito foi concebida a partir das aptidões intelectivas dos indivíduos, confirmada através dos diplomas e títulos.

No contexto educacional a meritocracia independente dos níveis e modalidades, tem prescindido à qualidade do ensino e valorizado a quantidade, e nesta acepção está atrelada as políticas públicas educacionais que atendem aos interesses elitistas, cujos princípios vinculam-se ao progresso econômico em nível nacional e internacional. E, portanto, oscila tanto no campo “ideológico”, sustentado pelo conjunto de valores que legitimam as posições dos indivíduos na sociedade, como também na “prática social” pelo fato de certificar o processo de hierarquização e justiça social (BARBOSA, 2003, p. 22).

Esta concepção, que perpassa as atividades escolares e o trabalho docente abstratamente, reproduz simultaneamente, o fracasso e o sucesso dos trabalhadores e trabalhadoras, pois, mede o desempenho das escolas, dos professores, dos alunos, assim como, em circunstâncias históricas e políticas, despreza as particularidades, as individualidades e a coletividade dos profissionais que atuam, especialmente na educação pública.

A bonificação do trabalho educativo, como no caso do Programa Escola Nota 10, que tem como objetivo, melhorar a qualidade da educação, implica sabermos distinguir o conceito

de meritocracia na teoria e na prática, essa diferença pode promover avanços sutis, em termos de indicadores, mas também acirrar o ambiente educacional e provocar uma concorrência entre os próprios educadores e educadoras, assim como legitimar a exclusão social.

Naturalmente não existe contradição em considerar a meritocracia igualitária e justa ao mesmo tempo. Pode até ser considerada injusta, mas desejável por outras razões: injusta porque a capacidade de um indivíduo depende, em parte, de fatores que ele não controla, como uma inteligência inata, a educação ou o treinamento (pelo menos na ausência de uma completa igualdade de oportunidades de instrução); todavia, desejável, sob o ponto de vista utilitarista, porque os incentivos a uma maior produção aumentarão o bem-estar de todos (NORBERTO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 605).

A meritocracia na educação tem potencializado a competitividade entre os docentes e compensados suas atividades, com gratificações e premiações pelos esforços individuais, fato que reforça o pressuposto de que, a ascensão social dos sujeitos, dependem “unicamente do esforço, da capacidade, da iniciativa e da administração racional dos seus recursos”. Portanto, no processo de ensino, a não-aprendizagem, a evasão e a repetência são problemas individuais atribuídos a falta de vocação, de interesse e empenho (FRIGOTTO, 1999, p. 67).

Nesse contexto, os sujeitos em formação são responsabilizados pelo fracasso, e esta autocensura no âmbito educacional, é corroborada pela concepção meritocrática de que as mudanças nas práticas escolares, promovem em termos econômicos, sociais e culturais o progresso da sociedade, no entanto, tal compreensão conforma os indivíduos a valorizarem o mérito individual, a flexibilidade, a competição e a produtividade.

No caso do município de João Pessoa, o conceito de meritocracia se caracteriza com a premiação ofertada aos docentes pelo desempenho profissional e pelas atividades pedagógicas. No caso específico dos Projetos Interdisciplinares, estes atendem apenas 15% do percentual total, no entanto, esse número diluído nas relações de ensino e aprendizagem revela a concessão de privilégios aos mais competitivos, produtivos e proativos.

A esse respeito, Morduchowicz (2003, p. 22) analisa que a avaliação do desempenho docente nas redes públicas de educação básica no Brasil, tem ocupado lugar central nas políticas educacionais, com estratégias que buscam propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação. Esse fato delineou-se nos planos e propostas governamentais, especificamente no final do século XX, com as reformas na administração pública direcionadas às várias instâncias e instituições dos sistemas de ensino, “diante da falta de incentivos ligado às carreiras profissionais e às estruturas salariais docentes, houve grande

difusão teórica de relacionar o salário dos professores com seus respectivos desempenhos, em que os salários deveriam ser “pagos por mérito” ou produtividade”.

Os reflexos dessas propostas podem ser percebidos no contexto educacional, através da associação entre a remuneração, a produtividade e a competência, apoiadas no discurso de que, a valorização dos professores está vinculada a eficiência de seu trabalho, mesmo quando a qualidade do ensino, esteja limitada aos indicadores quantitativos. Este entendimento, segundo Moura (2015), culpabiliza os professores pelos indicadores da aprendizagem e atribui à categoria, a principal responsabilidade pelos resultados educacionais dos sistemas de ensino.

Portanto, a meritocracia, é uma estratégia simultaneamente, compensatória e excludente, seus fundamentos pressupõem que os indivíduos são iguais, as escolas têm as mesmas condições de funcionamento, e os professores que não atingirem, determinados desempenhos, são responsabilizados por si mesmo, e não pelas condições de organização dos sistemas de ensino.

4.3 As percepções das docentes sobre a premiação do Programa Escola Nota 10

A relação entre o Prêmio Escola Nota 10 e as atividades dos Projetos Interdisciplinares, à primeira vista, constitui um incentivo ao trabalho docente, no entanto, por trás dessa política há uma insatisfação das professoras, particularmente, na forma como é conduzida a avaliação dos projetos, as exigências imposta pela comissão de gestão curricular da Secretaria de Educação e a responsabilização principal dos docentes pela melhoria da aprendizagem, sem considerar o papel do sistema municipal, como ator maior na promoção da educação, como observamos na fala da docente D4, sua insatisfação com a pressão que a premiação exerce no trabalho que desempenha;

Eu acho injustíssimo, primeiro, por mim não teria, acho muito sacrificado, muita cobrança, um tom ameaçador, você tem que fazer porque é obrigado a fazer isso. Às vezes, as coisas fora da nossa realidade, a gente não tem recurso e precisa se desdobrar [...] como pode para inventar uma coisa (D4).

No tocante ao Prêmio Escola Nota 10 e a aprendizagem das crianças, uma das docentes apontou que não acredita na contribuição das atividades dos projetos interdisciplinares condicionada à bonificação, uma vez que, o compromisso dos professores independe “do que for”, ou seja, de uma recompensa para desempenhar o seu trabalho. Ademais, a imposição dos

Projetos sobre outras atividades regulares do currículo, deturpa o planejamento das docentes, “ou tu faz o Projeto ou então tu não vai ganhar, tudo fica em volta do Nota 10, [...] não fica em volta da aprendizagem das crianças, da saúde mental dos professores, é voltado para um salário que no fim, é o resultado final, o décimo quarto” (D2).

Em relação ao acompanhamento e atribuições de cada instância sobre o desenvolvimento dos Projetos Interdisciplinares, os decretos de números, 9.106-A/2017, e 9.216/2018 que regulamentam a concessão do Prêmio Escola Nota 10, editados, anualmente, pelo Executivo Municipal instituem tanto as comissões que monitoram, fiscalizam e avaliam os Projetos, como também, definem as atribuições da Secretaria de Educação e dos gestores das unidades escolares acerca dos procedimentos que devem adotar;

Art. 18 - Caberá ao Gestor da unidade escolar: I. Organizar a escola para o processo da avaliação; II. Divulgar, para o coletivo escolar, as condições, datas e horários de realização das provas, III. Assegurar a presença dos estudantes dos anos avaliados. IV. No dia da avaliação, só deverão permanecer em sala de aula os estudantes e o aplicador indicado pela SEDEC.

Art. 19 - Caberá à Secretaria de Educação e Cultura: I. Zelar pelo cumprimento dos procedimentos e orientações necessárias à realização do processo de avaliação; II. Divulgar, junto às escolas, as datas e procedimentos referentes à avaliação; III. Sensibilizar, junto aos diretores das escolas, a importância da presença dos estudantes nos dias da avaliação; IV. Garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras nas etapas de armazenamento e distribuição; V. Decidir sobre casos não previstos neste Decreto (JOÃO PESSOA, 2017;2018).

Sobre essas atribuições, uma professora define que as estratégias adotadas pela Secretaria de Educação e pela gestão escolar exercem pressão no trabalho que desempenha, sobretudo, devido a premiação, “durante o ano todo é batendo na tecla da premiação, sofrendo pressão [...] há demanda de um projeto, de uma meta, mas não tem suporte necessário para isso” (D5).

O Prêmio Escola Nota 10, citado pela docente, presume que as escolas municipais possuem as mesmas estruturas físicas, recursos humanos, didáticos e ferramentas tecnológicas, no entanto, há escolas que não possuem essas possibilidades técnicas e funcionais que facilitam o planejamento e a efetivação das atividades de ensino e aprendizagem, como as bibliotecas, as salas de vídeo, tem escassez de material didático, etc. e estas instituições não foram julgadas na avaliação com critérios diferenciados, foram adotados padrões uniformes que não correspondem à realidade escolar e a prática docente.

Na compreensão de algumas docentes entrevistadas, esse sistema de premiação que adota padrões uniformes para avaliar a prática educacional, gera uma disparidade entre as

escolas e não devia responsabiliza-las com nota baixa, sem considerar suas condições estruturais e pedagógicas que são essenciais para o trabalho qualitativo, particularmente, as atividades dos Projetos Interdisciplinares que precisam de recursos extras e espaços adequados;

A questão de material, eu trago todas as minhas atividades prontas de casa, compro folhas, lápis pra escrever no quadro, tiro minhas xérox, porque nunca tem tonner, nunca tem folhas, nunca tem isso (D4).

“Eu não consigo esses materiais [...] eu vou trabalhar Jackson do Pandeiro, então tenho que trabalhar com as músicas dele, tenho que trazer meu som, porque na escola, está quebrado ou não tem” (D2).

Quando eu quero fazer alguma coisa extra, e não tem aqui na escola, eu boto do meu bolso. [...] eu gasto, porque eu não me conformo” (D1).

Atrelados as estas questões, existe ainda uma distinção de carga horária e salário entre os docentes prestadores de serviços, que trabalham 40 horas semanais com salários abaixo do Piso Nacional do magistério público, e os efetivos concursados que trabalham 30 horas semanais com salário compatível com o Piso Nacional, e isso, pode gerar um desconforto entre os professores e professoras, já que a premiação corresponde à adição de um salário base, e não, uma proporção de rendimentos igualitários para os docentes.

A esse respeito, Moura (2015, p. 222) define que a valorização do magistério da educação básica pública que tem caráter variável, desintegrada da carreira docente, como presumido no Programa Escola Nota 10, não se caracteriza como uma política pública de valorização profissional e qualidade da educação;

O pagamentos de premiações financeiras a alguns profissionais em detrimento de outros não parece se constituir como forma de valorizar a carreira e o trabalho docentes, tendo em vista que são díspares as condições em que o ensino é realizado no interior das escolas, fazendo com que os resultados obtidos em avaliações padronizadas também sejam diferentes. [...] Os problemas reais que as escolas enfrentam, não estão relacionados ao desempenho individual docente, mas, de como o sistema está organizado.

Nesse contexto, ao professor resta a liberdade de se submeter aos ditames do sistema público municipal adequando a sua prática à meta de maiores vantagens financeiras, ou de se submeter ao baixo reconhecimento social pelo trabalho desenvolvido. Além disso, retira-se dos docentes

o exercício de autonomia, em virtude da padronização e da mecanização das propostas prescritas como necessárias para o alcance de objetivos e metas previamente estabelecidas.

5 A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NOS PROJETOS INTERDISCIPLINARES DO PROGRAMA ESCOLA NOTA 10

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa realizada relacionada aos fundamentos teóricos que embasaram a análise dos dados coletados. O trabalho foi realizado de acordo com a pesquisa qualitativa, com a intenção de investigar as percepções de docentes do Ensino Fundamental (anos iniciais) sobre a interdisciplinaridade no processo de ensino, no contexto do projeto interdisciplinar do Programa Escola Nota 10 no Município de João Pessoa- PB.

Os dados foram coletados em uma escola pública municipal de João Pessoa -PB, por meio de entrevistas semiestruturadas, com base em um rol de questões em conformidade com os objetivos perseguidos, realizadas com cinco docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), uma em cada ano escolar. A escola investigada fica localizada no bairro Cristo Redentor na cidade de João Pessoa -PB, funciona nos turnos manhã, tarde e noite atendendo ao Ensino Fundamental (anos iniciais com 370 alunos matriculados atualmente) , (anos finais com 244 alunos) e Educação de Jovens e adultos (com 142 alunos matriculados em 2019), com um total geral de 756 alunos matriculados.

As entrevistas foram realizadas de forma individual com as docentes, com o intuito de melhor compreendermos como ocorre o trabalho com projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10 no Município de João Pessoa-PB na escola alvo, no período de 26 de agosto de 2019 a 10 de setembro de 2019. Utilizou-se uma entrevista com perguntas abertas que foram gravadas em um gravador de áudio, a seguir as falas das entrevistadas foram transcritas visando garantir a integridade da pesquisa.

As 5 docentes participantes da pesquisa são todas professoras polivalentes(atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e desenvolvem seu trabalho na escola pesquisada no turno da tarde. As docentes foram nomeadas como D1(professora do primeiro ano, graduada em pedagogia, prestadora de serviços, possui experiência de sala de aula de 20 anos e atua há 11 na Instituição pesquisada); D2(professora do segundo ano, com graduação em pedagogia, é especialista, tem vínculo empregatício como prestadora de serviços e possui 6 anos de experiência, todos na escola pesquisada): D3(professora do terceiro ano possui licenciatura em pedagogia e especialização em psicopedagogia, é prestadora de serviço e possui experiência de 7 anos como professora, dos quais, 4 são na escola pesquisada); D4(professora do quarto ano, graduada em pedagogia com especialização em orientação educacional, tem

vínculo empregatício como efetiva e possui 25 anos de experiência, destes, 4 são na instituição de ensino investigada) e D5(professora do quinto ano, possui graduação em pedagogia e mestrado em educação, vínculo como efetiva e possui 21 anos de experiência, dos quais, 5 são na escola pesquisada). O principal critério para seleção das professoras foi o tempo de atuação com os projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10. Destacamos que a entrevista ocorreu em ambiente de confiança das entrevistadas evitando-se elementos prejudiciais ao andamento da conversa, como ruídos, músicas, telefonemas ou outras conversas.

Após a extração dos dados, fizemos a última etapa do nosso trabalho investigativo, a análise dos dados, a qual, no método fenomenológico de Sanders, chama-se análise fenomenológica dos dados. Sanders (1982, p.357, apud MOREIRA, 2004, p.123) divide o processo de análise em três etapas:

- a) Descrição do fenômeno tal como revelado nas transcrições das entrevistas. As transcrições “identificam e descrevem as qualidades da experiência e consciências humanas que dão à pessoa sendo estudada a sua identidade própria.”

Nesse momento inicial de análise, estudamos profundamente as respostas das docentes entrevistadas para definir as características do fenômeno como indicado por Sanders e as vivências das docentes com o projeto interdisciplinar do Programa Escola Nota 10 e realizamos a transcrição das cinco entrevistas realizadas. Na sequência, foi feita uma leitura detalhista, isto é, a leitura em que buscou-se respostas às questões norteadoras, em função das teorias analisadas no decorrer deste estudo. Nesse contexto, foram identificadas as concepções e práticas das docentes com os projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10. Em sequência cumprimos a segunda etapa da análise:

- b) Esta é a etapa de identificação de temas ou invariantes que emergem das descrições. Os temas referem-se a elementos comuns que aparecem dentro das descrições e entre elas. O que identifica um tema são sua importância e sua centralidade, e não a frequência com que ocorre. (MOREIRA, 2004, p.123.)

Adentramos esta segunda etapa destacando os temas que definem a essência do fenômeno estudado, a percepção docente acerca dos projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10. O destaque destes temas nos permitiu o desempenho da última etapa da análise em que, “c) o pesquisador junta os temas em conjuntos de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno.” (MOREIRA, 2004, p.123). Após fazermos a descrição e agrupamento dos temas que nos permitiram a compreensão da configuração do nosso fenômeno em sala de aula, fizemos posteriormente, em outra sessão, a análise teórica de tudo que foi transcrito na análise,

ou seja, foi realizada a análise dos dados mais significativos que emergiram através das entrevistas.

A partir dessa análise foram identificados temas centrais nos quais são destacados os elementos relacionados às percepções e desafios das docentes no contexto da Interdisciplinaridade, Integração Curricular e Pedagogia dos Projetos buscando a representatividade da situação. Desse modo, a análise consistiu no estabelecimento de três temas que emergiram do referencial teórico e do conteúdo das entrevistas. As temáticas de análise que adotamos foram utilizadas para agrupar os elementos relativos às questões centrais pertinentes a problemática da pesquisa, destacando:

TEMA I A INTERDISCIPLINARIDADE: DESAFIOS, PLANEJAMENTO, METODOLOGIA E RECURSOS PEDAGÓGICOS

TEMA II A PERCEPÇÃO DAS DOCENTES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

TEMA III A INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO

5.1 A interdisciplinaridade: desafios, planejamento, metodologia e recursos pedagógicos

O objetivo dos projetos interdisciplinares do Programa Escola Nota 10 no processo de ensino e aprendizagem é integrar os conhecimentos das disciplinas escolares e promover a interdisciplinaridade das atividades pedagógicas através de incentivos à leitura, à escrita e a pesquisa em textos literários de artistas paraibanos.

No decorrer das análises percebemos que os termos, Projetos Interdisciplinares, aparecem no plural, e isso ocorre porque fazemos referência as temáticas do projeto ou a ocorrência dele em mais de um ano, e não propriamente ao projeto ocorrido em um ano. Na fala das docentes há predominância desses termos no plural, mas isso se justifica pelo fato se referirem ao Projeto Interdisciplinar e aos demais projetos trabalhados nas escolas.

Dessa forma, optamos em utilizar a expressão, Projeto Interdisciplinar, no singular para definir o Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10, em particular, nos anos de 2017, 2018 e 2019. Compreendemos que as temáticas do projeto podem ser mencionadas nos plural, já que se dividem em temas e subtemas e mudam a cada ano, mas, o Projeto, apesar de ser elaborado e desenvolvido em todas as escolas municipais anualmente, permanece com a mesma

nomenclatura, assim como não muda o seu objetivo, que é a promoção da interdisciplinaridade através das diversas áreas do conhecimento, como a Arte, Geografia, História, Matemática, Ciências, Português, Educação Física e Ensino Religioso.

Em relação a metodologia utilizada para desenvolver o Projeto Interdisciplinar nas escolas municipais, ela está pautada especificamente na leitura e análise de obras literárias e artísticas de autores paraibanos, como no caso da escola pesquisada que em 2017, foram trabalhadas as obras do escritor José Lins do Rêgo, no ano de 2018, do artista plástico Clóvis Dias Júnior, e em 2019, composições do cantor, compositor e multi-instrumentalista Jackson do Pandeiro. Nas atividades pedagógicas, a metodologia constitui-se através de aulas expositivas, oficinas, leituras individuais e coletivas, exibição de documentários, apresentações orais e visita *in loco* que possibilitam uma nova dinâmica à aprendizagem dos alunos.

O Projeto Interdisciplinar da Rede Municipal de João Pessoa é desenvolvido no período entre março e outubro de cada ano letivo. Nesse intervalo aproximado de oito meses, observamos que as docentes enfrentam algumas dificuldades para desenvolver as temáticas, em virtude da superlotação das turmas, da complexidade das obras selecionadas e da escassez dos recursos didáticos e pedagógicos, embora admitam que a interdisciplinaridade é um tema que perpassa todas as disciplinas através de seus conteúdos, por exemplo, com a música, Sebastiana de Jackson do Pandeiro, no ano de 2019, na disciplina de Português, foram elaboradas atividades que abordaram a letra da música, a distinção entre o alfabeto maiúsculos e minúsculo, as vogais, a formação de palavras. Na disciplina de Educação Física, a professora explorou a dança, as coreografias, a motricidade, etc. nas disciplinas de Matemática e Ciências são os dois componentes em que as docentes apontaram mais dificuldades em relacionar as atividades com essas áreas do currículo.

Alguns aspectos das atividades, dá para trabalhar na disciplina de Português, gênero textual, rimas, poesia. Na disciplina de História, a história de vida do artista, onde nasceu, quem foi ele? etc. Na disciplina de Matemática não é possível fazer a interlocução dos conhecimentos (D2).

Os desafios para desenvolver os projetos interdisciplinares são inúmeros, mas estão relacionados diretamente na conciliação entre o artista, as atividades e a complexidade de suas obras, por exemplo, José Lins do Rêgo, no ano de 2016, as docentes relatam alguns impasses para acessar suas obras e em seguida, interpretar os textos para as turmas de 2º ano, que não dominavam a leitura e a escrita. No ano de 2017, poucas escolas dispunham de recursos pedagógicos para desenvolver as atividades sobre as obras de Clóvis Júnior, em algumas

circunstâncias, improvisaram cópias em papel ofício, em vez de uma tela ou quadro real, que representasse a riqueza artísticas do autor.

Na percepção da professora, apesar do Projeto Interdisciplinar representar uma alternativa inovadora para o processo de ensino e aprendizagem, desvia o foco da alfabetização porque é investido muito tempo na elaboração das atividades, pesquisas na internet e utilização de novas metodologias de aprendizagem, por isso, a docente sugere que, a atenção das atividades deveria estar pautada na alfabetização das crianças, tendo em vista que, esse é o ponto frágil nos 1.º e 2.º anos do Ensino Fundamental.

Eu coloquei a música Sebastiana, fiz tipo uma coreografia com eles, ensaiei bem direitinho, e fui trabalhando a letra da música, aí fui mandando depois circular o nome Sebastiana que era um nome próprio, fui dizendo que Sebastiana era o nome da mulher da música. Todo o meu foco é em cima de alfabetizar (D1).

Podemos afirmar, a partir desse relato, que a professora ainda não consegue realizar um trabalho integrador no ciclo de alfabetização. Defendemos que um primeiro passo para desenvolvermos um trabalho interdisciplinar na alfabetização é reconhecermos que, nesse período de escolarização, temos que garantir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética de modo simultâneo e articulado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos, incluindo também a apreensão dos conhecimentos advindos das diferentes áreas do conhecimento científico. Nesse processo, um planejamento interdisciplinar precisara contemplar, além dos conteúdos específicos de cada área, ou de uma temática como no caso do projeto interdisciplinar, o desenvolvimento de atividades coletivas e argumentativas interrelacionadas ao letramento. A respeito desse conceito, Barbosa(2007, p.42) explica que: “visa enfatizar a ideia de que não basta formar usuários de várias linguagens, numa perspectiva meramente instrumental, técnica e pragmática, mas é preciso que a formação vise ao desenvolvimento da criticidade”.

Nessa perspectiva, não se pretende formar apenas indivíduos que saibam ler e escrever, mas busca-se contribuir também para sua formação cidadã, para que eles possam desenvolver competências que envolvam os diversos saberes e suas articulações.

Outro fator que dificulta as atividades do Projeto Interdisciplinar é a quantidade de alunos nas turmas, especialmente no 1.º ano. Nessa série há uma exigência sobreposta para que as crianças cheguem ao final do ano letivo alfabetizadas, no entanto, no relato das docentes observamos que haviam turmas com mais de 27 alunos, sem monitora de sala de aula, isso se complica quando as atividades não são compartilhadas com as outras professoras, elas

conhecem os resultados finais do projeto apenas na culminância que ocorre no mês de novembro.

As docentes dos 4.º e 5.º anos relatam dificuldades semelhantes para desenvolver o Projeto Interdisciplinar, em relação as turmas numerosas, a falta de material didático e aos textos da composição que foge das experiências vivenciadas pelos alunos. Suas turmas têm mais de 39 alunos. A superlotação na sala inviabiliza o trabalho qualitativo, mais atencioso, que envolva a realidade dos alunos, seus questionamentos, dúvidas e sugestões, inclusive, com os alunos especiais que precisam de cuidador e atividades diferenciadas;

Não conseguimos realizar trabalhos em grupos porque não temos espaços adequados, a sala não cabe, a biblioteca destina-se a atividades específicas, [...] tenho 39 alunos, e um especial, é muito difícil se trabalhar qualquer coisa! Com uma turma numerosa, não tenho como dar atenção de carteira em carteira, um por um (D4).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem, no 5.º ano, não conseguem lê o conteúdo do livro didático. Precisamos cumprir a demanda dos projetos, atividade extraescolar que fazem parte do currículo, e as intervenções que precisamos concentrar mais tempo (D5).

Em relação a aprendizagem dos alunos e o Projeto Interdisciplinar, a docente do 2.º ano, relata que não percebe significados positivos, especialmente, considerando "o “tempo limitado e os casos em que as crianças ainda não estão alfabetizadas, fazem apenas abstrações das atividades, inclusive, algumas, distantes de sua realidade”. Além destas questões, há aspectos que incidem diretamente sobre a aprendizagem e o comportamento, como a pobreza, à fome, a violência e a desestruturação familiar, “elas vão à escola sem motivações e expectativas, o contexto social repercute na formação dos alunos” (D2).

Essas questões mencionadas, implicam em atenção especial do professor para compreender os fatores que dificultam o desenvolvimento das crianças e redirecionar as atividades pedagógicas, com objetivo de atender os requisitos do Projeto e estimular à participação dos alunos. Contudo, diante esse panorama, as docentes relatam que deram uma “pincelada no assunto”, mencionam os temas sem aprofundar os conteúdos com os demais componentes curriculares.

Em relação ao desenvolvimento das atividades propostas no projeto Interdisciplinar, cabe ressaltar que, a Secretaria de Educação define o tema geral e as orientações administrativas para elaboração e desenvolvimento do projeto. Observa-se nos relatos das entrevistadas que as

decisões da Secretaria prevalecem sobre as atribuições institucionais da escola, como relata a docente do 2.º ano;

O projeto interdisciplinar do programa escola nota 10, já vem determinado com as orientações da secretaria de educação, não importa o tempo e nem a forma que vai ser desenvolvido, mas o cumprimento do prazo e das metas, até porque se um professor não desenvolve o projeto de acordo com as exigências, a escola toda é prejudicada, e nenhum quer ficar sem receber a premiação (D2).

Esse desabafo talvez se justifique pelo fato de o projeto interdisciplinar alterar o planejamento da professora, tendo em vista que o projeto é construído na escola e isso requer do corpo docente um plano de aula que obedeça ao nível de aprendizagem das crianças, do 1.º ao 5.º ano.

No tocante às contribuições dos projetos interdisciplinares para o processo de ensino e aprendizagem, dependem da criatividade e do apoio que as docentes receberam. A professora do 3.º ano, relata que fez uma excursão à Usina Cultural da Energisa, e no percurso abordou a memória dos artistas regionais, com destaque aos espaços Geográficos de João Pessoa, localização, nomes de ruas, delimitação de bairros e municípios, estas informações possibilitaram criar outras formas de aprendizagem aperfeiçoadas na disciplina de Geografia. Na sua opinião, trabalhar com a memória da cultura popular da Paraíba, “contribui significativamente para que os alunos possam comparar a questões dos valores e do respeito expresso nas obras e composições dos artistas” (D5).

Portanto, diante esses desafios e possibilidades que permeiam os Projetos Interdisciplinares, as docentes relatam algumas sugestões, a primeira, seria a escolha do tema do projeto de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos e a realidade de sala de aula. Segundo, manter a continuidade do projeto em todas as turmas, e não priorizar apenas os 2.º e 5.º anos porque são as séries avaliadas no final do projeto. Terceiro, o reconhecimento profissional pelo trabalho do professor, visto que, o mérito pelo Prêmio integral do programa Escola Nota 10, geralmente, é atribuído a gestão da escola, e não ao professor que faz o processo acontecer.

Para superar esses desafios que percorrem o currículo e promover a integração dos conhecimentos, uma estratégia que nos parece viável do ponto de vista da metodologia de projetos, seria assimilar à interdisciplinaridade e a estruturação dos projetos interdisciplinares, explicitar seus objetivos para a prática de ensino e preparar os alunos e as alunas sobre a metodologia de trabalho que explora a curiosidade e a vivência, deixá-los cientes sobre a

continuidade das atividades, com “início, meio e fim”, por exemplo, a escolha de um tema que faça referência a um artista regional, implica inter-relacionar os conteúdos selecionados com outras disciplinas do currículo, várias vezes ao ano para que os alunos cheguem ao final do período com uma bagagem de informação relevante acerca da temática.

No tocante as contribuições dos projetos interdisciplinares para o processo de ensino e aprendizagem, observamos que os aspectos positivos consistem na criação de vínculos entre as docentes, suas práticas de ensino e dinâmicas de trabalho, porém, falta a participação e envolvimento dos alunos e das alunas, há uma dificuldade em motivá-los tanto para a compreensão das temáticas, como também na assimilação da metodologia de trabalho.

Os projetos são formadores na medida que possibilitam situações de aprendizagem reais pautadas na autonomia e no protagonismo dos sujeitos. Pensar nessa direção exige um projeto que conjugue causa e intenção, ou seja, capte a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e o meio em que estão inseridas. No caso dos Projetos Interdisciplinares eles não surgem espontaneamente, são definidos em função de uma política educacional que objetiva melhorar a qualidade do ensino e o processo de formação continuada dos docentes, por isso, não poderá ser imposto, como analisa Fazenda (2013), deverá surgir de uma proposição, de um ato ou vontade frente a uma problemática que precisa ser conhecida.

A insegurança e a dificuldade em desenvolver os projetos interdisciplinares é uma realidade entre as docentes, todavia, a proposta de trabalho interdisciplinar não deve ser imposta por força de lei, tão pouco pela equipe técnica da escola ou da secretaria de educação, como percebemos nos relatos das docentes. Portanto, essa discussão suscita aos educadores e as educadoras, uma reflexão constante, arraigada na prática de ensino e no contexto social em que estão inseridos. Isso implica ainda a integração dos saberes constituídos no currículo escolar, com objetivos explícitos, planejamento democrático e condições viáveis, tanto em termos de recursos pedagógicos, como das estruturas físicas das instituições escolares.

Em alguns dos relatos das docentes, apesar de se posicionarem insatisfeitas com a proposta abarcada nos Projetos Interdisciplinares, observamos que os Projetos promovem a articulação entre as disciplinas escolares e a realidade dos educandos, essa possibilidade sugere que os primeiros passos para uma mudança na prática de ensino, ou seja, uma prática interdisciplinar, está se consolidando. Portanto, o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca e da pesquisa, isso demanda diálogo, aceitação de novas práticas e questões subjetivas e intersubjetivas, mas é um fio condutor para um trabalho reflexivo e significativo no processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10 é incorporado no planejamento das docentes através das orientações da gestão e da supervisão pedagógica da escola. As atividades são planejadas, na fase inicial, coletivamente, posteriormente, cada docente organiza o seu cronograma com os horários e datas que pretende reservar para desenvolver o projeto. O planejamento das aulas pode ser compartilhado com as demais professoras, desde que esteja alinhado com a temática do projeto e desenvolvido em consonância com o nível de aprendizagem dos alunos e na mesma série.

O planejamento das atividades do Projeto é feito por turmas, somando um total de 03 (três) dias semanais e doze (12) horas mensais, essa estimativa varia para mais ou para menos, de acordo com as necessidades e andamento observado pelas professoras. Para isso, as docentes têm como base, o esboço do projeto elaborado pela equipe técnica da escola. Na prática de ensino, essas atividades são trabalhadas seguindo o cronograma do planejamento, mas esse intervalo pode variar conforme a organização do corpo docente. O planejamento semanal também é independente e particular a cada professora. No entanto, as docentes se articulam entre si para desenvolverem as atividades simultaneamente, de modo que os temas escolhidos se conectem aos conteúdos desenvolvidos no mesmo período.

Essa organização possibilita que o planejamento de aula de uma professora seja combinado e partilhado com as demais. Essa rotatividade promove a sincronização do trabalho docente e das atividades, desde que seja planejada coletivamente e combinado o período de aplicação; como relata a docente do 3.º ano;

Tem um cronograma que a gente se combina no nosso planejamento para colocar naquela semana, para não ficar as turmas divididas em cada semana, por exemplo, aqui são 3 turmas de terceiro ano, para eu não trabalhar essa semana e a outra professora na outra semana, então a gente já combina, olha esse mês vamos trabalhar tal semana o projeto, então cada uma coloca no seu planejamento (D3).

O trabalho coletivo e a parceria estabelecida entre as professoras possibilitam que sincronizem as datas para desenvolver as atividades, dado que o Projeto Interdisciplinar não é pontual, diferente de outros projetos que ocorrem nas escolas, ele não tem uma data prefixada e horários definidos no calendário escolar. Por isso, o trabalho em conjunto para desempenhar as atividades em uma determinada semana, abrevia tanto o serviço docente, como também os materiais didáticos e a gestão das disciplinas no currículo.

Essa dinâmica no planejamento pode ser um fator imprescindível no processo educacional. Essa é uma estratégia utilizada para minimizar o tempo dedicado individualmente

na elaboração das atividades e que promove resultados coletivos e democráticos, inclusive, o diálogo entre as professoras de outras disciplinas (como de Artes e Educação Física), como descreve a docente;

aqui na escola, cada série fica com um professor da disciplina de apoio, o primeiro ano ficou com a professora de Educação Física, o segundo ano com a professora de Artes, e por aí vamos desenvolvendo as atividades juntos. Isso já é desde o planejamento, a gente já senta com aquele professor para poder destrinchar as atividades que serão desenvolvidas.

Em alguns casos, as docentes recebem as orientações e a temática do projeto no início do ano, e em seguida planejam suas atividades, isso, como observado anteriormente, dificulta o planejamento e exige adaptação do conteúdo para a turma em função das necessidades de aprendizagem. O planejamento coletivo, diferente do modelo predefinido, tem como base, as orientações e o cronograma geral elaborado pela equipe técnica da escola, mas, para chegar a esse ponto, cada professora já montou o seu cronograma mensal, discutiu sobre a temática, apresentou sugestões, recursos pedagógicos necessários e objetivos para a aprendizagem dos alunos.

Em relação a metodologia utilizada no desenvolvimento das atividades dos projetos, ela se constitui através de “leitura concentrada, em roda de conversa, exposição da temática em cartazes [...] após esse passo inicial, as crianças são organizadas por níveis da escrita, pré-silábico, silábico, silábico alfabético” Essa estratégia demonstrada pela docente, apesar de contribuir com a aprendizagem das crianças, ela sugere que a interdisciplinaridade seja direcionada com mais ênfase para o Ensino Fundamental, anos finais, tendo em vista que, os anos iniciais precisam focar no déficit de leitura e de escrita, e isso, exige tempo e trabalho contínuo pautado nas dificuldades apresentadas pelos alunos para que acompanhem o ritmo de aprendizagem da turma (D1).

Assim como no planejamento, o compartilhamento das estratégias de ensino é uma prática adotada pelas docentes, tanto para dividir as experiências de aprendizagem, como também aperfeiçoá-las. Fica a cargo de cada uma redirecionar os objetivos do plano de aula, com ênfase nas necessidades apresentadas pela turma, isso significa que, a temática desenvolvida na disciplina de Português, cujo foco pautou-se na formação de palavras, pode ser abordada com enfoque diferente na disciplina de História, Matemática, Geografia e Artes, utilizando as mesmas técnicas e recursos como, cartazes, figuras, colagens, exibição em vídeo, etc.

A metodologia de ensino é uma habilidade particular adquirida por cada docente, no entanto, do ponto de vista da interdisciplinaridade, é essencial tanto a preparação dos alunos e das alunas sobre a forma como serão conduzidas as aulas, como também o apanhado de sua bagagem cultural sobre o assunto em desenvolvimento, como relata a docente;

Eu uso muito os recursos, a primeira coisa que faço em sala de aula, é uma leitura deleite, coloco eles em roda, faço uma conversar, uma leitura, depois, vou abordando o que eu quero. Levo cartaz e vou explorando o que eles têm para me dizer, coloco cartaz no quadro e pergunto, o que vocês estão vendo? Através disso é que vou traçando o que eu quero, classificando-os por nível de aprendizagem, se uma criança está silábica, coloco no pré-silábico, um alfabético, no silábico alfabético (D1).

Neste exemplo, a docente não elabora as atividades iguais para todos os alunos, segue a avaliação diagnóstica feita na introdução dos conteúdos, ela prepara as atividades de acordo com o nível de aprendizagem em que se encontra os alunos. Essa estratégia não é fixa, segue um parâmetro que pode variar para um nível de aprendizagem mais avançado ou recuar, depende do acompanhamento, da assimilação e das respostas demonstradas pelos alunos.

Aliado a essa estratégia, as docentes focam em atividades expositivas, vídeos, bibliografias dos artistas, poemas, letras de músicas, imagens, autorretrato, linha do tempo, etc. isso, torna o processo pedagógico mais dinâmico porque incorpora uma nova metodologia que, desloca a zona de conforto do ensino tradicional, em que as atividades são elaboradas individualmente por disciplina, para um ambiente em que os conteúdos de ensino dialogam entre si no planejamento, na execução das atividades e com níveis de aprendizagem distintos, como relata a docente do 3.º ano;

No começo, você olhar e diz, “nossa, é mais trabalho”, mas, no final, o resultado é muito melhor, a aula mais dinâmica, o aluno se dispõe mais, ele fica mais atento, mais presente, ele está aprendendo a fazer a leitura de uma tabela, com outra coisa que não é conteúdo. É leitura de gráficos e tabelas de uma forma lúdica que perpassa várias disciplinas.

A docente do 5.º ano, relata que a metodologia utilizada para desenvolver as atividades interdisciplinares, envolve o seu planejamento e de sua colega e contempla pelo menos, três disciplinas base, Português, Matemática e História. Essa sistemática de trabalho pauta-se ainda nas perguntas que acompanham a ficha do Projeto. No desenvolvimento das atividades, elas questionam a biografia do artista; “a gente trabalha muito com ficha. Então nas músicas dele a gente pegava a ficha do projeto: o que vem explorando? O que é o título, quem é o autor, a fonte, a questão da pesquisa na internet, a gramática, o dicionário” (D5).

No tocante aos recursos pedagógicos, apesar de haver um incentivo para que os professores utilizem todos os espaços escolares e ferramentas que possam auxiliar na aprendizagem das crianças, observa-se que, as requisições das docentes para desenvolver as atividades rotineiras e dos projetos interdisciplinares não são cumpridas. As escolas recebem da Secretaria de Educação, uma cota de material, como cartolina, papel ofício, tintas, lápis utensílios que não é suficiente para atender a demanda da rotina e nem as necessidades dos alunos. Em alguns casos, as docentes relatam que complementaram esse material com seus próprios recursos para não comprometer o andamento das atividades.

Apesar das dificuldades que permeiam a prática docente, observamos que o planejamento das atividades dos projetos interdisciplinares envolve, uma necessidade (melhorar a qualidade da aprendizagem), um interesse ou intenção (promover a qualificação docente através da premiação pelo desempenho de seu trabalho), e uma cooperação (participação da gestão escolar, da equipe técnica da escola e docentes na construção e desenvolvimento dos projetos). Na perspectiva interdisciplinar, a ênfase no desenvolvimento dos projetos deveria pautar-se nas necessidades reais dos sujeitos, esse é o ponto de partida e de chegada que envolve a participação dos alunos e da comunidade, no entanto, tal proposta implica flexibilização do currículo e na metodologia de trabalho, de forma que as atividades ocorram com espontaneidade, e não pelos impulsos gerados pela premiação do trabalho docente.

Nos relatos das docentes, observamos que o planejamento é realizado coletivamente, envolve a gestão, a equipe pedagógica e os docentes, no entanto, há lacunas a serem trabalhadas como a flexibilização de horários, a integração das disciplinas e o entendimento correto do que é um projeto interdisciplinar. A esse respeito, Fazenda (1994), analisa que no Brasil há uma diversidade de práticas intuitivas e educacionais sobre os projetos interdisciplinares, as quais, se apresentam como “interdisciplinares” e não possuem regras ou intenções claras e, em nome da interdisciplinaridade, criam rotinas e hábitos que muitas vezes estão pautados no improviso.

Nesse sentido, o planejamento e a forma como os projetos são coordenados, confundem-se com a própria rotina escolar, ou seja, não se diferencia da prática cotidiana. A incorporação da temática ao projeto, apesar de envolver a participação de gestores, professores e alunos, não surge da necessidade existente na comunidade local, mas da sugestão validada pela Secretaria de Educação. Sobre esta necessidade do trabalho com projetos na escola, Hernández (1998) ressalva que, a adesão ao método de projetos, implica ao professor, conceber um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção de escolaridade, em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também, ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem.

Um dos princípios do trabalho interdisciplinar nos projetos, é o ensino problematizador. Essa estratégia possibilita as crianças, desde muito cedo, desenvolver atitudes investigativas e críticas, contudo, a proposta desenvolvida nas escolas municipais, não partiu do interesse e autonomia dos docentes e discentes, é inserida no processo de trabalho escolar através de uma proposta educacional “reparadora”, ou seja, que objetiva melhorar o déficit de aprendizagem das crianças. Em algumas atividades, como nas obras clássicas da literatura paraibana, essa proposta está desvinculada da realidade dos alunos, pelo fato de não possibilitar aos professores, planejar situações em que as crianças tenham que resolver problemas ou respondam a questões desafiadoras pertinentes ao processo de formação.

A falta de autonomia das docentes, em relação ao planejamento e à utilização de recursos pedagógicos, limita suas ações em sala de aula e as atividades extraclasse. No caso do planejamento de ensino, é importante que contemple a discussão de um problema, sua elaboração, ferramentas utilizadas para pesquisa, critérios de organização, interpretação da proposta e avaliação. A organização do trabalho pedagógico, com base no método de projetos, possibilita a integração curricular, estimula o diálogo entre os componentes curriculares e promove a formação integral dos alunos. Nesse sentido, o que torna necessária a proposta de um projeto, tal como concebe Hernández, “não é a representação do conhecimento fragmentado, distanciado dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, a solução de continuidade que considere as transformações sociais e os saberes que caracterizam a sociedade atual” (HERNÁNDEZ, 1998).

A interdisciplinaridade nos projetos interdisciplinares, apesar dos percalços inerentes ao processo educacional, é uma alternativa inovadora à Rede Municipal de ensino, sua vinculação ao Prêmio Escola Nota 10, provoca discussões polêmicas sobre a meritocracia e bonificação pelo desempenho do trabalho docente, como observamos nos relatos das professoras. A interdisciplinaridade instiga os educadores e as educadoras a superarem o paradigma da fragmentação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, através do exercício de pesquisa e investigação acerca do contexto social em que interagem os sujeitos, no entanto, o sucesso dessa proposta consiste na autonomia da escola, coletivamente, fato que exige a redefinição de seus objetivos a curto, médio e longo prazo, em um movimento flexível e contínuo, que avalie a atuação do professor não como uma ação pedagógica complementar a sua rotina, mas, a partir do enfoque metodológico da interdisciplinaridade, pautado no diálogo, na interlocução dos saberes e na contextualização da prática escolar.

5.2 A percepção das docentes sobre a interdisciplinaridade

A interpretação acerca da interdisciplinaridade perpassa o processo de ensino e aprendizagem com várias conotações no discurso e na prática pedagógica das docentes. Essa expressão apresenta significados que definem tanto a integração dos conhecimentos científicos e as práticas sociais, como também a interrelação dos componentes curriculares, os conteúdos de ensino, e as metodologias utilizadas para desenvolver as atividades. Essas definições se confundem com as atividades rotineiras e com a própria culminância do Projeto Interdisciplinar.

Nos relatos das docentes, a interdisciplinaridade, expressa principalmente quatro definições. A primeira equivale a inserção de um tema, como conteúdo comum, no enfoque das disciplinas escolares “a interdisciplinaridade é você tentar abordar aquele tema ali dentro das diversas disciplinas” (D3). A segunda definição inverte essa lógica, incorpora os conteúdos das disciplinas escolares, em uma temática, “a interdisciplinaridade é você, em um tema, você colocar todas as disciplinas, em um conteúdo” (D1). A terceira definição se aproxima com o conceito de integração dos conhecimentos, e compreende a interdisciplinaridade como uma ação pedagógica que envolve todas as disciplinas ao mesmo tempo, “a interdisciplinaridade é a integração dos conhecimentos de todas as disciplinas” (D4). E a última definição, a professora declara que a interdisciplinaridade é uma ação inconsciente e imperceptível ao professor, essa afirmação se justifica porque, no exercício da função, os professores utilizam os conhecimentos de uma área da ciência para compreender outra área, por exemplo, as técnicas de leitura da disciplina de Português para compreender a história da Paraíba, abordada na disciplina de História “a interdisciplinaridade é a atividades que envolve algumas disciplinas, e as vezes você não tá nem consciente do que está fazendo atividade interdisciplinar, e você está” (D5).

Com base nesses relatos, percebemos o quanto as docentes divergem entre si sobre o que designam como interdisciplinaridade, e essa diversificação implica desafios, justamente pelo fato de o conceito variar, não somente no nome, mas também naquilo que ele significa. Como analisa, Japiassu (1976), há controvérsias, contradições e ambiguidades na literatura acerca dos vários sentidos atribuídos à interdisciplinaridade que perpassam o contexto educacional.

Fazenda (2011), explica que o conceito de interdisciplinaridade expressa um sentido polissêmico, passível a equívocos na sua aplicação. Um desses equívocos, consiste em comparar ou sinonimizar os termos integração e interdisciplinaridade. A integração ocorre nos aspectos parciais do processo educacional, está pautada nas finalidades da aprendizagem, como

os métodos, as teorias e os conceitos-chaves que contornam as diferentes disciplinas, por sua vez, a interdisciplinaridade, propõem a superação da integração, e exige uma transformação de atitude e sincronia dos métodos, interlocução dos conhecimentos científicos e das práticas sociais.

No relato das docentes, o conceito de integração, apesar de presumir a junção das disciplinas e se aproximar da terminologia, multidisciplinar ou pluridisciplinar, mencionados no quadro 1, não demonstra interação entre as disciplinas, isso faz com que as docentes afastem-se do significado de interdisciplinaridade escolar, concebido por Lenoir (1988) o qual demanda um esforço contínuo no sentido de aproximar as diferentes áreas do currículo, em formas e níveis de complexidade, articulado com a didática e a prática pedagógica.

A percepção das docentes em relação a interdisciplinaridade nos Projetos, caracteriza-se como uma experiência de atividades justapostas em diferentes disciplinas que não se integram entre si. “Eu consegui, [...] trabalhar a música dele em Português. A biografia, exploramos algumas palavras significativas em História. Matemática, exploramos a questão das datas” (D5). “Em português, o nome Jackson, letra por letra [...] em Geografia, a origem dele que é de Alagoa Grande,” (D1).

Com base nesses relatos, as atividades desenvolvidas na prática de ensino não se somam por integração ou por convergência para compreender a temática central do Projeto. De modo geral, o que se percebe é que as professoras demonstram pouco domínio metodológico em relação à integração do currículo, embora tenham ciência da necessidade e da urgência em promover a formação dos alunos, considerando a realidade onde eles estão inseridos.

Para Silva (2017, p. 22), a “cooperação entre as disciplinas, não é suficiente para caracterizar um trabalho interdisciplinar”. É necessário que haja interação e diálogo entre essas disciplinas, procedentes de uma ação integradora com objetivos educacionais estabelecidos para superar a fragmentação entre os conteúdos e articular a teoria e a prática, já que existe uma distância significativa dos conhecimentos da realidade.

Lenoir (1988), presume que a interdisciplinaridade escolar precisa ter pelo menos duas dimensões no processo educacional, uma que atenda ao diálogo dos componentes curriculares, e outra que mobilize os saberes pedagógicos emergentes no contexto das ações. Essa dupla visão, que se caracteriza de um lado, através de uma compreensão epistemológica, e por lado, como uma concepção de prática, evita compreensões instrumentalistas da prática escolar, em que a finalidade do ensino é medido pelo sucesso imediato.

Desse modo, essas confusões figuram-se como grandes obstáculos para os professores que já têm arraigados em seu processo de formação a valorização da especialização e da

fragmentação das disciplinas, além do próprio currículo proposto que oferece recortes superficiais do conhecimento, o que se agrava com a aplicação de uma linha pedagógica tradicional que considera apenas a descrição e a análise objetiva dos fatos. como afirma Lenoir (2008) a interdisciplinaridade trata dos saberes escolares, a integração é, antes de tudo, ligada a todas as finalidades da aprendizagem.

Percebe-se através das colocações dos autores citados que a interdisciplinaridade requer um esforço árduo no sentido de exigir um redimensionamento epistemológico das disciplinas científicas para a reaproximação de seus objetos, sendo portanto, impreterível que os professores repensem sua prática pedagógica, visto que, o estabelecimento da comunicação entre as diferentes áreas do saber pode ocorrer de diversas formas e em diferentes níveis de complexidade. Nesse sentido, busca-se uma ação simultânea de diversas disciplinas em torno de uma temática, onde cada uma irá apresentar seu ponto de vista disciplinar, em que se estabeleçam as relações entre elas, é uma forma de cooperação entre as disciplinas, mas não é suficiente para caracterizar um trabalho interdisciplinar. É necessário que haja interação e diálogo entre essas disciplinas, procedentes de uma ação integradora com objetivos educacionais estabelecidos.

Quando foi solicitado que as professoras descrevessem uma vivência com o projeto interdisciplinar do Programa Escola Nota 10, em que houvessem realizado um trabalho interdisciplinar, verificou-se nas colocações das docentes que as tentativas interdisciplinares caracterizavam experiências em que atividades justapostas de diferentes disciplinas eram vivenciadas , sem haver, de fato, uma articulação entre os saberes envolvidos como constatamos nas colocações das professoras (D5), (D1) e (D2), respectivamente:

“Eu consegui, na música dele, aliás, na biografia a gente trabalhou português, a gente explorou algumas palavras significativas. Dicionário. [...] A gente trabalhou também... eu acho que foi história, porque a gente trabalhou a história dele.[...] Matemática eu tentei explorar a questão das datas e, ficou nisso!”

“ Em português, assim, o nome Jackson eu trabalhei letra por letra. Cada letra eu fui trabalhando o nome de uma, pessoa.. Nome maiúsculo. Geografia eu trabalhei a questão de Alagoa Grande. [...] Ciências eu não consegui englobar, nada. Matemática eu coloquei a quantidade de nomes :Jackson do Pandeiro. A quantidade de letras.”

. “Como é Jackson do Pandeiro né, tem alguns elementos que dá pra gente principalmente, a questão de história a gente falar do município é, onde ele nasceu, a história de vida dele que também é muito interessante. As músicas principalmente as músicas, eu trabalho as músicas.”

Ratificamos nas vozes das Professoras 5,1, e 2 que há realmente um vácuo no campo epistemológico e prático acerca da interdisciplinaridade. É notório a cultura da fragmentação dos diversos componentes curriculares, bem como, das atividades didáticas que não se integram. As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho das professoras acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. Desse modo, os conhecimentos não foram mobiliados ou construídos para a compreensão de questões relevantes relacionadas ao tema do projeto interdisciplinar.

A interdisciplinaridade surge, então, com o intuito de superar a fragmentação entre os conteúdos para suprir a necessidade de articular teoria e prática, já que existe uma distância significativa dos conhecimentos uns dos outros e da realidade. Assim, a interdisciplinaridade abrange duas dimensões: uma que atende ao diálogo dos componentes curriculares, visando um objetivo comum, e uma mobilização para os saberes pedagógicos que emergem no contexto das ações.

De modo geral, o que se percebe é que as professoras não possuem o domínio teórico e metodológico em relação à integração do currículo, embora tenham ciência da necessidade e da urgência em promover a formação humana dos alunos, considerando a realidade onde eles estão inseridos. Como reconhece a entrevistada (D4), quando solicitada a relatar se realiza o projeto interdisciplinar do Programa Escola Nota 10, na perspectiva da interdisciplinaridade:

“Algumas vezes, nem sempre! Geralmente assim, história trabalhamos questão de biografia, geografia a gente vai localizar em mapa a cidade onde nasceu, essas coisas todas.[...] Agora, não é simples... não é simples nè...! “

Diante disso, ratificamos a necessidade da implementação e permanência da interdisciplinaridade e que ela ocorra de fato, consolidando-se nas práticas de sala de aula. Em seus estudos sobre o tema, Fazenda (1995) verificou que no Brasil há uma diversidade de práticas intuitivas e projetos educacionais que se apresentam como “interdisciplinares” no entanto, não tem regras ou intenções claras e, “em nome da interdisciplinaridade, rotinas estabelecidas são condenadas e abandonadas, e slogans, apelidos e hipóteses de trabalho são criados; muitas vezes eles são improvisados e mal elaborados.”(FAZENDA,1994, p.7).Tendo em vista essa discussão, a mesma autora pondera que

“A formação à Interdisciplinaridade[...] pela Interdisciplinaridade [...] e para a Interdisciplinaridade [...] precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que requer alto grau de amadurecimento intelectual e prático.” (FAZENDA, 2011 p. 23).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da formação do ser como pessoa integral. Ainda, visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Esta construção do conhecimento exige que o docente compreenda a realidade do aluno e não somente os ensinamentos de sua disciplina. Para isso, é preciso, como propõe Fazenda (2011), uma postura interdisciplinar que nada mais é do que uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento, em que o docente traga a realidade do discente para dentro dos projetos interdisciplinares visando construir o conhecimento. Portanto, essa comparação entre a percepção das docentes sobre a interdisciplinaridade e os fundamentos teóricos, não objetiva contrariar os relatos das professoras, e nem suprimir suas interpretações, mas demonstrar que a interdisciplinaridade exige um processo de explicitação conceitual e prático, cuja segurança e domínio ocorrem através da mudança de atitude, reflexão e de busca contínua de novos saberes, em que o docente traga a realidade do discente para dentro dos projetos interdisciplinares visando construir novos conhecimentos.

5.3 A interdisciplinaridade e o currículo

A interdisciplinaridade no currículo é um processo complexo, fato que implica tempo adicional para os professores e as professoras planejarem suas aulas e as atividades pedagógicas, pesquisar os conteúdos de ensino e aprofundar os conceitos sobre o tema abordado. No caso do Projeto Interdisciplinar, com destaque aos 1.º e 2.º anos do Ensino fundamental, isso exige um esforço contínuo e simultâneo direcionado ao processo de alfabetização e letramento, que utiliza estratégias de ensino, como a metodologia do ensino de Arte para abordar temáticas que constituem a cultura artística paraibana, como no romance, *Menino de Engenho*, de José Lins do Rêgo, na obra *Boi do Bessa*, de Clóvis Júnior, e na música, *Sebastiana* de Jackson do Pandeiro, sua série necessita de uma prioridade, a alfabetização das crianças.

Para conciliar tal relação, ela pesquisou o conteúdo e aprofundou as atividades, com o propósito de filtrar a ambiguidade semântica da composição musical de Jackson do Pandeiro.

De acordo com a entrevistada, do ponto de vista educacional, em alguns casos as músicas retratam “fatos obscenos, casos de traição, bebedeira”, e isso exige da professora, cautela na forma de interpretar e construir novos conhecimentos em diálogo com a realidade dos alunos e da alunas (D1). No seu entendimento, o currículo, compreende o que se constrói, em termos de conhecimento durante o espaço de tempo do ano letivo, e não obrigatoriamente, o conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis.

Neste percurso, é possível construir um perfil de “aprendizagem” para os alunos sem deixar de contemplar o currículo formal, e desenvolver atividades que ganham sentidos nas relações sociais e culturais estabelecidas entre os alunos, os professores, a escola e a comunidade; “o currículo é tudo que você constrói durante um tempo [...] os momentos que você traçou.”

No caso do Projeto Interdisciplinar, a docente aponta que a hierarquia definida no currículo tira sua autonomia, particularmente no tema em que não escolheu, não participou das decisões, ou seja, recebeu o tema pronto e determinado, assim como as suas diretrizes de trabalho. “eu acho que o professor não tem autonomia para colocar em prática o seu currículo, é uma coisa bem hierárquica, ele foca na questão das disciplinas e nas diretrizes que a gente tem que lecionar, nos descritores que a gente tem que atingir e as habilidades” (D5).

Com essa análise, observa-se que a interdisciplinaridade no Projeto Interdisciplinar, constitui uma interrelação de um tema, pré-selecionado, com os conteúdos do currículo formal, no entanto, há alguns obstáculos na sua efetivação, como a sobrecarga de atividades, falta de autonomia e participação das docentes na escolha da temática, primazia da premiação sobre os aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem e escassez de recursos pedagógicos para desenvolver as atividades. Aliados a essas questões, há ainda dois eixos que perpassam a prática docente e que precisam ser repensados, a integração dos conhecimentos e a articulação do currículo com a realidade dos alunos.

O sentido que os professores atribuem ao currículo escolar suscita uma discussão acerca da importância, necessidade e eficácia desse tema na elaboração do conhecimento, de modo mais específico, focado na construção de identidade(s) sob a perspectiva interdisciplinar e da “lógica” que permeia a seleção do que deve ser ensinado e difundido no processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos saberes que a escola deve promover e a quem se destina, Lopes e Macedo (2012), ressaltam que, as ideias que vem surgindo ao longo da história do currículo escolar são as mais variadas, se cruzam, se opõem, avançam, recuam, saem de cena e

reaparecem conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento.

Esse movimento histórico de avanços e recuos acerca do currículo escolar, reflete na interpretação das docentes, uma vez que, a associam como uma área tecnicamente definida, ou seja, imposta pelo sistema, “às vezes a gente é obrigado pelo sistema a trabalhar em sala de aula [...] a partir dos livros didáticos” (D4). No entanto, passível de inovações na medida que, “norteia o processo pedagógico, o conteúdo dentro de cada série, a faixa etária, a bagagem cultural que os alunos trouxeram de outra série” (D3).

O conceito, norteamento do currículo, foi enfatizado nos relatos das docentes, e isso se justifica pela importância que desempenha na organização das disciplinas, no nível hierárquico dos conteúdos de ensino de acordo com a faixa etária dos alunos e nos descritores que precisam atingir, ao final de cada período letivo. Percebemos que o norteamento também está associado a um currículo estático, ou seja, programado e prescrito pela Secretaria de Educação, e que deve ser trabalhado na escola sem considerar os diferentes saberes que permeiam as práticas sociais.

Essa observação cabe uma ressalva, primeiro, porque o currículo escolar formal, não é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros didáticos e nas salas de aula, assim como não é único e deve ser seguido passo a passo por todas as instituições escolares, há disciplinas comuns (universais) que devem ser ensinadas nas redes de ensino. Segundo, há uma parte diversificada no currículo, aquela exigida pelas características regionais e locais que englobam à cidadania, à cultura, à economia e a diversidade das práticas sociais dos sujeitos; como presumido no artigo 26, da LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

Esta observação do currículo diversificado, pode ser encontrada na BNCC, Ensino Fundamental, a qual divide-se em áreas do conhecimento e não em disciplinas, e constitui uma ampla faixa do currículo em que a escola pode exercitar a criatividade, no sentido de atender às necessidades de seus alunos, considerando as características culturais e econômicas da comunidade que atua, com o desenvolvimento de projetos e atividades de interesse. Dessa forma, a parte diversificada pode tanto ser utilizada para aprofundar elementos conceituais, como também para introduzir novos conhecimentos de acordo com as necessidades dos sujeitos.

No campo pedagógico, particularmente, sob a ótica do ensino tradicional, o currículo significa uma relação de matérias (disciplinas) constituídas por um corpo de conhecimento organizado em uma sequência lógica e temporal, como observamos em alguns relatos das docentes. Nas últimas décadas, o conceito de currículo inclui não apenas o conhecimento escolar, mas também, as experiências de aprendizagem que envolvem tanto a construção,

quanto o aprimoramento necessário para o desenvolvimento do sujeito. Logo, a noção apenas de currículo formal, é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências, o currículo precisa ser proposto no “nível formal e vivido no cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2012, p. 36).

Outra questão que observamos nos relatos das docentes, está relacionada a pré-seleção nas temáticas dos projetos. Essa discussão exige uma reflexão sobre a necessidade de formação social e cultural dos estudantes, tendo como base, a articulação desses conhecimentos em diferentes áreas do currículo, interrelacionar os conteúdos de ensino do currículo formal com as temáticas dos projetos interdisciplinares, é um desafio que exige das docentes, seleção de conteúdo, coerência temática, aprofundamento conceitual e metodologia explícita que possibilite o desenvolvimento e a ampliação das experiências socioculturais dos alunos.

Nesse ponto de vista, pensar em formas democráticas de seleção, organização e desenvolvimento das temáticas nos projetos interdisciplinares, é uma alternativa relevante para que os sujeitos, professores e alunos, possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à mudança de seus contextos sociocultural, como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Para isso, acreditamos que o primeiro passo para organizar o currículo, nesta perspectiva, é o exercício do planejamento coletivo, desde a seleção do tema, o compartilhamento dos recursos pedagógicos, a explicitação dos objetivos e da metodologia de trabalho.

Assim, a questão volta-se para quais conhecimentos precisam ser (re)construídos e/ou selecionados dentro da escola. Essa discussão amplia-se quando refletimos sobre a necessidade de propiciar aos estudantes situações em que, a partir dos seus conhecimentos, seus interesses, suas formas de aprender, possam interagir com os outros para construir sua(s) identidade(s) e fortaleçam sua formação social e cultural. Compreendemos que a articulação dos objetivos referentes as diferentes áreas do currículo é uma via para se chegar a tal propósito. No entanto, sabemos que esse é um desafio para os professores.

Selecionar conteúdos, temas e metodologias que possam favorecer o desenvolvimento e a ampliação das experiências socioculturais das crianças de forma integral exige planejamento cuidadoso e autonomia política e pedagógica que procure responder as seguintes indagações: Que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças? O que selecionar em face do acúmulo de produções e informações a que estamos sujeitos e suas constantes transformações? E como essa escolhas são políticas, Lopes e Macedo(2011) acrescentam que:

não cabe apenas discutir *o que* selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não.(p.77).

Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes.

Desse ponto de vista, faz-se necessário pensar na seleção, organização e distribuição de conhecimentos relevantes para que todos os estudantes possam apropriar-se deles, a fim de atuarem na mudança de seus contextos como sujeitos autônomos, críticos e criativos. Por serem vistos como meios, e não fins, os conhecimentos devem ser abordados pelos professores em situações dinâmicas e reflexivas. Desse modo, acreditamos que o primeiro passo para organizar o currículo, nessa perspectiva é ter um bom planejamento pois, o estabelecimento de objetivos didáticos, com foco no contexto imediato e nas questões emergentes, ajuda o professor a elaborar atividades importantes que possam garantir diversas aprendizagens.

Compreendemos que o currículo não é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Desse modo, há um equívoco na compreensão de currículo apresentada pelas docentes, visto que, não existe um currículo único a ser seguido por todas as instituições brasileiras, pois em seu art. 26 a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), define disciplinas de Base Nacional comum, àquelas que devem ser ensinadas em todo o país, e uma parte diversificada, aquela exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Dessa forma, a Base Nacional Comum é o conjunto mínimo de conteúdos articulados a aspectos da cidadania.

Além disso, a Base constitui uma ampla faixa do currículo em que a escola pode exercer toda a sua criatividade, no sentido de atender às reais necessidades de seus alunos, considerando as características culturais e econômicas da comunidade que atua, construindo-a, essencialmente, mediante o desenvolvimento de projetos e atividades de interesse. A parte diversificada pode tanto ser utilizada para aprofundar elementos da Base Nacional Comum, como para introduzir novos elementos, sempre de acordo com as necessidades.

Pontuamos que, quando o currículo escolar é considerado apenas como uma simples grade de disciplinas, certamente o ensino-aprendizagem dos educandos torna-se fragmentado e desligado de suas realidades sociais, culturais, étnicas, políticas e religiosas. Por outro lado, é fundamental pensar um currículo que aborde e referencie esses saberes de fato, pois a escola é um dos espaços de construção de múltiplos conhecimentos e o pensar e fazer docentes são relevantes na difusão desses saberes. As professoras também foram questionadas quanto ao currículo escolar desenvolvido em sala de aula, se o mesmo corresponde à realidade dos estudantes e as respostas foram relacionadas as dificuldades impostas pelo sistema:

(D4): Então, eu acho que tem muita coisa que às vezes é obrigado pelo sistema a trabalhar em sala de aula, totalmente distante da realidade de nossos alunos.”

(D5): Não. Eu acho que é uma coisa hierárquica. Tipo: esse projeto. A gente não escolheu né, não teve uma escuta. E a gente recebeu já pronto com as determinações e tem que trabalhar. Então eu acho que o professor não tem não autonomia para colocar em prática o seu currículo, é uma coisa bem hierárquica.”

(D2) “O sistema na minha opinião, sinceramente, dificulta, até demais”.

As professoras afirmaram que o currículo não se articula, não faz referência a realidade do aluno, ou seja, admitem que o ensino ele já vem determinado, sem se preocupar com os saberes produzidos cotidianamente pelos sujeitos na escola. Desse modo, há muitos desafios no tocante ao pensar, elaborar, planejar e praticar o currículo escolar.

Nessa perspectiva, embora questões relativas ao currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento, portanto, é preciso que a escola traga para dentro de seus espaços o mundo real, que considere as práticas de nossa sociedade sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. Ela pode ser concebida como um polo cultural, onde o conhecimento já sistematizado pela humanidade, seja socializado e trabalhado de forma não fragmentada mas sim, vinculado à realidade, proporcionando a ampliação das possibilidades culturais através de debates sobre as principais questões nacionais e locais.

Vale ressaltar que a escola não pode tudo sozinha. Possui limites claros. Ela não existe isoladamente, mas faz parte de um sistema público que tem a responsabilidade de lhe dar sustentação. É fundamental que o poder público estabeleça uma política educacional clara, com objetivos bem definidos, considerando as peculiaridades e as individualidades institucionais, que garanta atendimento de boa qualidade á toda população e, ao mesmo tempo, respeite as diversidades sócio-culturais. Após questionarmos algumas demandas que devem ser revistas no cenário com as características de currículo trazidas pelas docentes relacionadas a literatura estudada, podemos apontar algumas demandas que se configuram como desafios às escolas e aos educadores:

--Um mundo fragmentado exige, para a superação da fragmentação, uma visão globalizada, um olhar abrangente e, no que diz respeito ao ensino, a articulação estreita dos saberes e capacidades;

--Um mundo globalizado requer, para evitar a massificação e a homogeneidade redutora, o esforço de conhecer e distinguir para unir; a percepção clara de diferenças e desigualdades e, quanto ao ensino, o reconhecimento de que é necessário um trabalho coletivo e interdisciplinar, que só ganha sentido se parte de uma interdisciplinaridade e do compromisso.

-Por fim, acreditamos que não basta sermos apenas competentes para sermos educadores. É o grau de consciência política que define se o somos. Portanto, a formação do educador deve se dar necessariamente, a partir de uma sólida formação política e social, que incluía os saberes docentes, as habilidades para a pesquisa e a vivência ética.

6 CONSIDERAÇÕES

As discussões suscitadas neste trabalho sobre a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, demonstra que sua definição se relaciona com diversos campos das ciências humanas e sociais. No caso das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental em João Pessoa, este conceito atravessa o currículo escolar com o propósito de integrar os conhecimentos científicos e as experiências dos docentes e alunos. Os argumentos que defendem a interdisciplinaridade como uma prática inovadora são variados e ressignificados conforme os contextos em que são sistematizados. No entanto, raramente esse tema é discutido nos processos de formação docente e nos planejamentos de ensino, e por isso, torna-se um desafio para os professores e as professoras desenvolverem as atividades pedagógicas pautadas em práticas interdisciplinares.

Apesar das docentes demonstrarem concepções diferenciadas sobre a interdisciplinaridade, estas compreensões pouco revelam sobre o modo como planejam o processo de ensino e a descrição de suas aulas. Podemos afirmar, com base nos relatos, que as docentes apresentam dificuldades tanto conceituais, quanto metodológicas para entender à interdisciplinaridade, e por isso, houve momentos em que a prática de ensino associava-se ao conceito de multidisciplinaridade, isto é, uma justaposição entre as disciplinas, sem haver relação significativa entre elas e/ou o tema dos projetos interdisciplinares. Esta associação justifica-se pelas dificuldades para executar uma prática interdisciplinar e construir “pontes” entre os temas dos projetos, os conteúdos de ensino, as disciplinas escolares e o processo de alfabetização.

De um modo geral, os depoimentos das entrevistadas demonstram que, a interdisciplinaridade nos Projetos Interdisciplinares não é uma proposta pedagógica ou metodológica para o processo de ensino e aprendizagem, constitui-se como uma rotina de trabalho que faz parte do cotidiano das docentes, assim como as demais atividades habituais do currículo formal e dos projetos que são desenvolvidos nas escolas. Com efeito, a prática em torno dos projetos interdisciplinares está mais próxima de uma política educacional de incentivo à melhoria da aprendizagem e do desempenho do trabalho docente, do que de uma prática interdisciplinar. Ademais, as unidades escolares, com destaque para a instituição pesquisada não recebe apoio estrutural e recursos pedagógicos necessários para viabilizar a demanda de uma proposta interdisciplinar.

O conceito de interdisciplinaridade, analisado nos relatos das docentes, e por sua vez, contido nos Projetos Interdisciplinares, caracteriza-se como uma proposta que insere uma

temática complementar no currículo escolar, cujo desenvolvimento do conteúdo, depende do enfoque de uma ou mais das disciplinas escolares que demanda encontros multidisciplinares e práticas combinatórias institucionalizadas.

A interdisciplinaridade, nos moldes que é delineada nos Projetos Interdisciplinares, não é propriamente uma proposta de aprendizagem interdisciplinar, isso se justifica em três argumentos, primeiro porque não articula a organização do currículo e nem a interação dos conteúdos de ensino entre si, apesar de desenvolver temáticas em uma ou mais disciplinas, isso não altera a estrutura organizacional dos componentes curriculares ou a organização das disciplinas que permanecem isoladas. A prática docente, neste contexto, se estrutura desconectada das séries escolares, por exemplo, os 1.º, 2.º e 3.º anos, pouco interagem na proposição e resolução das dificuldades de aprendizagem de cada turma, isso porque há um cronograma “prefixado” estabelecido pela Secretaria de Educação que precisa ser cumprido ao final de cada ano letivo. Segundo, porque a planificação do trabalho docente não assegura a mediação entre a proposta pedagógica dos Projetos Interdisciplinares e o plano curricular, apesar de algumas docentes elaborarem os planejamentos coletivamente, compartilharem suas experiências e saberes, são momentos esporádicos durante o ano. O terceiro argumento é que, a prática de sala de aula e as questões relativas aos aspectos cognitivos, psicológicos e culturais dos alunos não constituem um projeto educativo que conecte o conteúdo de ensino, o currículo e as atividades pedagógicas.

Dessa forma, refletir sobre a construção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é um desafio que engloba vários fatores de ordem administrativa e pedagógica, pois, a prática de sala de aula envolve relações complexas na interação entre professores e alunos, e quando estas relações são assediadas pela meritocracia e pela premiação do desempenho escolar, a finalidade do processo pedagógico se transforma em um espaço de disputas, as quais induzem os professores e os demais funcionários a cumprirem metas e prazos, em função dos resultados quantitativos que visam uma bonificação no final do ano letivo.

Em relação à semelhança “sinonimização” entre o conceito de projetos de trabalho ou trabalho por projetos, com a definição atribuída aos Projetos Interdisciplinares da rede Municipal de Ensino, cabe uma distinção. Os projetos de aprendizagem, utilizam os recursos e as técnicas do método de projetos para desenvolver as atividades pedagógicas, são executados pelos alunos, em uma ou mais disciplinas, sob a orientação dos professores e das professoras, com o objetivo de melhoria da aprendizagem e assimilação de novas competências.

Os Projetos Interdisciplinares, tal como se desenha na Rede Municipal, devem ser chamados de projetos de ensino, pois se caracterizam como próprio da área educacional, são executados pelos professores no âmbito de uma ou mais disciplinas. No entanto, percebemos nos relatos das docentes que, o conceito de projetos definidos por elas se aproxima da definição de Projetos de Trabalho atribuída por Hernández(1998) mas isso, cabe ressalvas, primeiro porque a proposição de Hernández, organiza o currículo escolar por projetos, tendo como ponto elementar, os eixos temáticos, e não a organização do currículo por disciplinas isoladas, como nas escolas municipais. A compreensão das docentes sobre essa generalização, talvez se justifique, primeiro, porque a abordagem do conhecimento para desenvolver as temáticas dos Projetos Interdisciplinares estejam pautada na globalização dos conteúdos de ensino, segundo, o Projeto Interdisciplinar é pensado como alternativa para superar a fragmentação das disciplinas, terceiro, o papel do professor, é concebido como facilitador da aprendizagem, e quarto, a função do aluno é assimilada como um protagonista da própria aprendizagem.

Os Projetos Interdisciplinares associados a nomenclatura de projetos de trabalho ou projetos de aprendizagem, justifica-se, por um lado, pela utilização da metodologia pautada no enfoque globalizador, fato que não implica mudança radical no currículo oficial da escola e nem na prática de ensino. Por outro lado, o tema desenvolvido nas atividades pedagógicas pode pertencer ao currículo oficial ou proceder de uma experiência, e essa flexibilização promove a aprendizagem dos alunos, quando surge das relações estabelecidas em sala de aula entre os professores e os alunos, e não propriamente por uma das partes.

Em relação a proposta de aprendizagem Baseada em Projetos, de Wiliian Bender, esta pode ser uma abordagem para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas municipais, desde que conecte as tecnologias da informação e comunicação à aprendizagem dos estudantes, para isso, a ABP tem como ponto de partida, os problemas do mundo real e a cooperação dos estudantes para refletirem e solucionar as questões selecionadas coletivamente. Outro aspecto relevante é a interdisciplinaridade das atividades e do conhecimento que estão pautados no protagonismo e na colaboração entre os alunos e os professores.

Em relação à vinculação dos Projetos Interdisciplinares e a premiação do Programa Escola Nota 10, observamos que esta política educacional de recompensa pelo desempenho escolar e do trabalho docente, gera uma competitividade entre os professores e a dinâmica cotidiana de cada instituição, isso porque, o envolvimento e a assiduidade dos servidores e das equipe técnica resulta em notas satisfatória, ou seja, na premiação integral. Já o contrário desta relação, por exemplo, faltas não justificadas e desatualização dos relatórios, implica em metas

não alcançadas, logo, a instituição receberá a premiação proporcional aos requisitos obtidos, fato que prejudica toda equipe.

Em relação ao Prêmio Escola Nota 10, as docentes efetivas e as prestadoras de serviços, observamos uma timidez nos relatos das professoras contratadas em regime temporário, ou seja, a maioria faz elogios à premiação, enfatiza as decisões tomadas pela gestão escolar e pela equipe técnica como iniciativas positivas, não se expõem e não questionam a premiação como instrumento de controle e recompensa pelo trabalho desempenhado. As docentes efetivas, ao contrário, relataram a pressão em que estão submetidas, suas insatisfações com turmas superlotas, falta de material didáticos e recursos pedagógicos para desenvolver as atividades de ensino e as imposições para cumprirem os indicadores do Programa Escola Nota 10.

No nosso entendimento, o Prêmio Escola Nota 10, não é uma recompensa pela aprendizagem dos alunos e pela formação dos docente, mas, pelo caráter que assume, é uma forma de controle do trabalho docente, ou seja, um instrumento de exigência para que não falem as atividades, mantenham atualizados os diários de classe e as atividades pedagógicas. A premiação constitui-se, portanto, como uma ação isolada de fomento à produtividade e a competitividade, visto que, os resultados não permitem progressão à carreira profissional dos professores, apenas, acréscimos pecuniários, com valor indeterminado que pode variar anualmente.

Portanto, este trabalho possibilitou uma reflexão acerca da interdisciplinaridade que perpassa os fundamentos da literatura e o campo empírico da prática docente, com destaque ao currículo e o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que um projeto interdisciplinar deve ter um caráter flexível, inclusive do ponto de vista do cronograma de realização, muito distante do que ocorre com o Projeto Interdisciplinar do Programa Escola Nota 10, em que há uma cobrança exacerbada ao longo de todo o ano para que o calendário de atividades seja cumprido a qualquer custo, inclusive com recursos financeiros das próprias professoras.

Sob a ótica da interdisciplinaridade, percebemos que há uma dinâmica pedagógica integradora, a qual articula os saberes das crianças e seus interesses, com as diferentes áreas do conhecimento, sem, no entanto, descaracterizar a especificidade de cada uma. Para isso, a indissociabilidade entre a teoria e a prática na construção de um currículo, é uma dimensão que atende às demandas formativas das crianças no ciclo de alfabetização. E por essa razão, consideramos a necessidade de explicitarmos a definição do termo interdisciplinaridade na percepção docente, pois, muitas vezes, o equívoco encontra-se na própria terminologia, e esta

interpretação se confunde com um trabalho realizado em conjunto ou multidisciplinar, fato que impõe desafios para o trabalho interdisciplinar.

As professoras entendem a importância de desenvolver um trabalho interdisciplinar e até desejam realizá-lo, porém sua efetivação ainda é um desafio, pois há falta de subsídios teórico-metodológico que facilite o planejamento de um trabalho nesta perspectiva. Acreditamos que o primeiro passo para organizar o trabalho pedagógico, é investir no planejamento e traçar objetivos para as atividades de aprendizagens. No contexto do Programa Escola Nota 10, essa proposta está baseada na metodologia de projetos, e essa perspectiva, contempla atividades diversificadas do currículo e articula iniciativas que envolvem a participação ativa de alunos e professores no processo formação escolar.

A valorização do trabalho docente não pode girar em torno da concessão de prêmios ou incentivos monetários, sendo necessário oferecer além de um salário digno, o desenvolvimento profissional que depende de condições de trabalho, estímulo à qualificação e a formação continuada, ao contrário do que enseja o raciocínio simplista de que os professores são motivados apenas por incentivos monetários. Por isso, reconhecemos a necessidade de um debate acerca dos Projetos Interdisciplinares e a premiação pelo desempenho do trabalho docente no âmbito da rede Municipal de Ensino.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, Ismael. **Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno**. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Práticas Interdisciplinares na escola*. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013. p. 29-31.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. PGM 4-Múltiplas Linguagens. In: BRASIL. secretaria de Educação a Distância. **Áreas do conhecimento no ensino fundamental**. Salto para o futuro: TV ESCOLA-SEED-MEC: boletim 18, outubro de 2007.

BARBOSA, Livia. **IGUALDADE E MERITOCRACIA**: a ética do desempenho das sociedades modernas. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BRASIL. Ministério da educação - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Editora Penso, 2014. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992. Tradução de Maria José J. G. de Almeida.

DEWEY, John. *Vida e educação: A criança e o programa escolar I. interesse e esforço II.* 9. ed. São Paulo: Editora Edições Melhoramentos, 1975. Tradução por Anísio S. Teixeira.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. Tradução de Anísio Teixeira (Atualidades pedagógicas, V. 131).

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Editora Edições Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 13. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, Teoria e Pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (ré) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

GACIA, Joel. A INTERDISCIPLINARIDADE SEGUNDO OS PCNS. Cuiabá: **Revista de Educação Pública**, v. 17, n. 35, jul. 2008. Bimestral. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo - SP: Editora Ática, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão eletrônica monousuário, 3.0. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Editora Cortez, 2016. Tradução de Silvana Cobucci Leite.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. Terceira edição revista e ampliada.

JOÃO PESSOA (Município). Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do município de João Pessoa e das outras providências. **Semanário Oficial do Município de João Pessoa**. 1145. PARAÍBA, 21 dez. 2008. p. 01-09.

JOÃO PESSOA (Município). Decreto nº 8.335 de 06 de outubro de 2014. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607/2008, e dá outras providências. **Semanário Oficial**. 1449. ed. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB, 08 nov. 2014. p. 01-22.

JOÃO PESSOA (Município). Decreto nº 8.504 de 18 de junho de 2015. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607/2008, e dá outras providências. **Semanário Municipal**. 1483. ed. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB: 28 jun. 2015. p. 01-52.

JOÃO PESSOA (Município). Decreto nº 8.857, de 13 de novembro de 2016. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607/2008, e dá outras providências. **Semanário Oficial de João Pessoa**. Prefeitura Municipal, PB, 13 nov. 2016. p. 01-23.

JOÃO PESSOA (Município). Decreto nº 9.106A de 13 de dezembro de 2017. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607/2008, e dá outras providências. **Semanário Oficial**. Prefeitura Municipal, PB, 16 dez. 2017. p. 01-02.

JOÃO PESSOA (Município). Decreto nº 9.216 de 13 de outubro de 2018. Regulamenta a concessão do Prêmio Escola Nota 10, instituído pela Lei nº 11.607/2008, e dá outras providências. **Semanário Oficial**. Prefeitura Municipal, PB, 13 out. 2018. p. 01-08.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Documento-Base. 2015.

LENOIR, Yves. DIDÁTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas, Sp: Editora Papirus, 1998. p. 45-75. (Coleção Práxis).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 18. ed. São Paulo: Editora Edições Loyola, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. TEORIAS DE CURRÍCULO. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 13, p.229-317, 10 jan. 2012.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Editora Melhoramento, 1978. Obras completas de Lourenço Filho; V. 2.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo F.. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2002.

MOURA, Assis Souza de. **Remuneração variável do magistério público da Educação Básica na rede estadual de ensino da Paraíba: (des)valorização profissional?**. 2015. 235 f. Tese (Doutorado) CE, UFPB, João Pessoa, 2015. Cap. 6.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. Carreiras, Incentivos e Estruturas Salariais Docentes: Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina. In: PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE (PREAL), 23., 2003, Rio de Janeiro. **PREAL-FLACSO**. Rio de Janeiro: Preal, 2003. v. 23, p. 1 - 60. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/carreras_incentivos_structuras_salariales_docentes_morduchowicz_portugues.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANDERS, Patricia. "Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research". **Academy of Management Review**. Vol. 7, na 3, pp. 353-60, 1982.

SILVA, Kalina Vandedei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2013.

SILVA, Ana Maria de Paiva Alves e. **Interdisciplinaridade e Integração Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos: um desafio para os docentes**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, 2017. Cap. 5.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio (Org.). **John Dewey**. Recife-PE: Editora Massangana, 2010. Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Fundação Joaquim Nabuco.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ENSINO: percepção e práticas docentes no Projeto Interdisciplinar do Programa Escola 10. A pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora, Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz, mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da prof^a. Dr^a. Tânia Rodrigues Palhano.

O objetivo do estudo é compreender a percepção docente acerca da interdisciplinaridade nos Projetos Interdisciplinares do Projeto Escola Nota 10, no município de João Pessoa, PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a definição dos fundamentos teóricos e práticos desta temática na organização do processo de ensino e aprendizagem e no currículo.

Solicitamos a sua colaboração para participar de um roteiro de entrevista semiestruturado que, será utilizado como instrumento norteador para elaboração das perguntas, como também sua autorização para apresentarmos os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicação em livros e/ou revista científica. No caso da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Portanto a sua participação é voluntária e, todas as informações obtidas neste estudo são estritamente confidenciais, a qual você poderá se recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem acarretá-lo qualquer penalização ou prejuízo.

De acordo com as resoluções nº 466/12 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), toda pesquisa que envolve seres humanos existem riscos imprevisíveis, no entanto tomaremos os cuidados necessários baseando-nos nas orientações destes documentos em relação a privacidade, ao anonimato e a confidência dos dados obtidos, os quais serão analisados por meio de uma postura ética e profissional para garantir que em momento algum seja ocasionado constrangimentos e/ou quaisquer situação desconfortável que venha acarretar intimidação e/ou incômodos.

Em relação aos benefícios, consideramos a importância fundamental deste trabalho para o processo de ensino nos anos séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo ao desvelar os fundamentos teórico-prático e didático metodológico da interdisciplinaridade no processo educacional.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Valdilenilza Virgulino, telefone (083) 3216-7702/99647-4956. Endereço, Universidade Federal da Paraíba - Campus I, Centro de Educação - Bloco III, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Cidade Universitária - João Pessoa – PB.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE, pondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice B - Roteiro de entrevista oral semiestruturada

Idade_____ Formação acadêmica_____

Tempo de serviço_____ Tempo de atuação nessa
Instituição_____ Vínculo empregatício_____

1. O que você entende por interdisciplinaridade na sua prática de ensino?
2. Você recebe alguma orientação para desenvolver/elaborar os projetos interdisciplinares?
3. Qual a relação do projeto interdisciplinar do Programa Escola 10, e o seu planejamento de ensino?
4. Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas na sua prática de ensino?
5. Aponte as contribuições dos projetos interdisciplinares para o processo de ensino e aprendizagem?
6. Você enfrentou alguma dificuldade na sua prática para desenvolver a interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas?
7. Quais os recursos pedagógicos (equipamento de som, data show, cartolina, espaços físicos para ensaios, livros, etc) utilizados desenvolver as atividades interdisciplinares?
8. Qual(is) a(as) metodologia(s) de ensino adotada para desenvolver as atividades interdisciplinares no processo de ensino?
9. Qual a relação entre a interdisciplinaridade e a realidade social dos alunos e alunas?
10. Qual o período de duração dos projetos interdisciplinares?
11. Como você trabalha a relação entre os projetos interdisciplinares e as disciplinas (Português, Geografia e História)?
12. Qual a frequência das reuniões para o planejamento dos projetos interdisciplinares?
13. Quais as atividades desenvolvidas em sua prática tendo como base, as orientações do programa escola nota 10?
14. Que sugestões você acrescenta para fomentar a interdisciplinaridade nos projetos interdisciplinares.
15. Qual a relação entre o Prêmio Escola Nota 10 e desempenho da sua prática?

