

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# **BOLETIM DE CONJUNTURA**

**BOCA**

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7894139>



## REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA POLIVALÊNCIA

*Daniely Aliny da Silva Barros<sup>1</sup>*

*Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>2</sup>*

### Resumo

Este ensaio científico reflete como ocorre a interdisciplinaridade na docência polivalente. Inicialmente, apresentamos uma breve definição de interdisciplinaridade e sua contextualização histórica; debatemos sobre o processo interdisciplinar na docência polivalente enfatizando tanto a formação continuada como o trabalho cooperativo e finalmente, expomos como a política educacional nacional e a cultura organizacional nas unidades de ensino têm limitado a sinergia interdisciplinar nestes profissionais que atuam nos primeiros anos de escolarização. Este estudo é qualitativo e parte de uma pesquisa bibliográfica que traz as contribuições de autores como Fazenda (1994-2011), Lenoir (2005) e Japiassu (1976-2006) cujos estudos abordam a interdisciplinaridade. Essa pesquisa demarca a interdisciplinaridade enquanto fenômeno que envolve a docência polivalente tanto na esfera individual quanto coletiva em que o diálogo se expressa a partir da busca por diferentes olhares epistemológicos que deverão interagir na individualidade do professor polivalente ao buscar na formação continuada a garantia do seu autoconhecimento. O diálogo interdisciplinar também se firma a partir das trocas entre estes profissionais que, diante da mesma função partilham experiências ímpares de vida. Entretanto, o direcionamento político apurado na Resolução CNE/CP nº 1, 2020 restringe a formação continuada de professores aos campos de ensino evitando a efetivação de uma pedagogia holística e nas escolas, o diálogo entre pares é suprimido pela frenética rotina de um professorado que tem a solidão como marca sintomática da sua profissão.

**Palavras Chave:** Docência; Formação Continuada; Interdisciplinaridade; Polivalência.

### Abstract

This scientific essay reflects how interdisciplinarity occurs in polyvalent teaching. First, we present a brief definition of interdisciplinarity and its historical context; after we discuss the interdisciplinary process in polyvalent teaching emphasizing the continuing education and the cooperative work and finally, we expose how the national educational policy and the organizational culture on schools have limited the interdisciplinary synergy of these professionals who work in the first years of schooling. This qualitative study is from a bibliographical research that brings the contributions of authors such as Fazenda (1994-2011), Lenoir (2005) and Japiassu (1976-2006) whose studies is about interdisciplinarity. This research marks interdisciplinarity as a phenomenon that involves polyvalent teaching both in the individual and collective spheres where the dialogue is expressed from the search for different epistemological perspectives that should interact in the individuality of polyvalent teachers when search in continuing education to guarantee their self-knowledge. The interdisciplinary dialogue is also established from the exchanges between these professionals who in the face of the same function share unique life experiences. However, the political direction established in Resolution CNE/CP nº 1, 2020 restricts the teacher's continuing education inside teaching fields preventing the implementation of a holistic pedagogy and on schools the dialogue between peers is suppressed by the frenetic teacher's routine who have loneliness as a symptom of their profession.

**Keywords:** Continuing Education; Interdisciplinarity; Polyvalence; Teaching.

## INTRODUÇÃO

O presente ensaio nasceu de uma inquietação sobre como ocorre a interdisciplinaridade na docência polivalente, partindo da seguinte premissa: se um dos pilares da interdisciplinaridade é o diálogo horizontal entre os campos disciplinares e os sujeitos partícipes dessas áreas específicas, então como se desenha o diálogo interdisciplinar na polivalência, que em sua própria natureza comporta um

<sup>1</sup>Professora. Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) E-mail: [professoradanyl@hotmail.com](mailto:professoradanyl@hotmail.com)

<sup>2</sup>Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Educação. E-mail: [veronicauern@gmail.com](mailto:veronicauern@gmail.com)



sujeito uno para múltiplas atribuições pedagógicas que incidem sobre as especificidades dos campos de ensino a que se propõe lecionar?

Diante da problemática enfatizada acima, fundamentamos nossa discussão teórica de natureza qualitativa a partir de uma pesquisa bibliográfica embasada por autores que versam sobre a interdisciplinaridade dentre os quais mencionamos: Fazenda (1994; 2011), Lenoir (2005), Morin (2015) e Japiassu (1976; 2006). Buscamos ainda relacionar as ideias contempladas em Neves (2012; 2015) sobre a formação docente polivalente com um dos aparatos normativos nacionais, a Resolução CNE/CP nº 1, 2020 que versa sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada e institui a BNC - Formação Continuada.

Em linhas gerais, objetivamos refletir como ocorre a interdisciplinaridade na docência polivalente, buscando, especificamente, apresentar uma breve definição de interdisciplinaridade e sua contextualização histórica; debater sobre o processo interdisciplinar na docência polivalente focando tanto na formação continuada como no trabalho cooperativo e expor como a política educacional nacional e a cultura organizacional nas unidades de ensino tem limitado a sinergia interdisciplinar nestes profissionais que atuam nos primeiros anos de escolarização.

Neste texto, o nosso propósito não é o de causar a redução ou simplificação de um termo de natureza polissêmica, com vasto campo conceitual e praxeológico como é a interdisciplinaridade, mas fazemos um recorte do fenômeno interdisciplinar e discutir seu imbricamento com a docência polivalente para atender e dar conta das prerrogativas deste escopo.

Este estudo se organiza a partir das seguintes sessões: 1) Resumo onde se tem um apanhado global das ideias que o constituem; 2) Introdução a constar objetivos gerais e específicos, justificativa, problema de pesquisa, referencial teórico e descrição das partes que compõe o texto; 4) Desenvolvimento que está subdividido em *Interdisciplinaridade: sentido, história e conexão com a polivalência* buscando contextualizar e definir a interdisciplinaridade e também relacioná-la com a polivalência, tratando o diálogo entre os pares de mesma função como uma condição fundamental para a efetivação da experiência interdisciplinar, mas que na prática tem sido abafada pela rotina escolar; *A busca por uma polivalência interdisciplinar* que aloca o autodiálogo como umas das prerrogativas interdisciplinares, pensando na formação continuada como elemento preponderante ao autoconhecimento em que, na realidade, depara-se com o barreirismo político das diretrizes educacionais que expressamente limitam esse alcance formativo; e 5) Considerações finais que reflete sobre a necessidade do diálogo e de mudanças atitudinais na busca por uma ressignificação da prática educativa interdisciplinar.



## INTERDISCIPLINARIDADE: SENTIDO, HISTÓRIA E IMPLICAÇÕES NA POLIVALÊNCIA

Se pensarmos a partir de uma instância remota da história, podemos concordar com Trindade (2008) e analisar o espírito interdisciplinar a partir de diferentes frentes históricas: na Antiguidade Grega através da *Paidéia* que seria “uma espécie de “Ideal de Educação” cujo homem deve ser contemplado de maneira completa” (GOMES, 2023, p. 19), onde a educação objetivava desenvolver a inteireza humana através das disciplinas voltadas ao ensino de Ginástica, Gramática, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia; e no período medievo em que as disciplinas que compunham o *trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* (aritmética, música, astronomia e geometria) favoreciam o desabrochar de uma personalidade integral humana fundamentada na religiosidade.

No entanto, deixando sua ancestralidade à parte, por apenas considerarmos como um *plus* (adicional) à curiosidade, temos que o fenômeno interdisciplinar somente foi institucionalizado no século XX alavancado em meados da década de 60 na França e na Itália em função de movimentos estudantis que segundo Fazenda (1994, p. 18) reivindicavam “um novo estatuto de universidade e de escola”.

No Brasil, os estudos interdisciplinares permeiam o final da década de 60 com o início das pesquisas realizadas por *Hilton Japiassu* e difundidas por *Ivani Catarina Arantes Fazenda* quando, nos anos 70, estruturou como problemática básica de seus estudos a definição conceitual do termo “interdisciplinaridade”, justificando que:

A necessidade de conceituar, de explicitar, fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada, precisava ser traduzida, e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta de escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade da construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento, e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida (FAZENDA, 1994, p. 18).

Em linhas gerais, o espírito interdisciplinar se configurou como uma tentativa de romper com os padrões fragmentados dos saberes disciplinares oriundos da ciência moderna e que para Morin (2015) promoveram a disjunção da noção humana e impactaram na reprodução de inteligências seletivas e especializadas.

Entretanto, é viável salientar que a interdisciplinaridade não é uma negacionista da disciplinaridade e de todo o conhecimento que lhe é imputado setorialmente, pelo contrário, sua existência depende do modelo disciplinar já que se compromete com o relacionamento harmônico e horizontal entre os campos de conhecimento e, por tal razão, se alimenta dos problemas que emanam



destes. Sua reatividade incide nos saberes disciplinares compartimentados e cerceados por barreiras que se querem intransponíveis nestes campos epistemológicos. Para Japiassu (1976, p. 32):

Uma disciplina qualquer, cujo estatuto permanece fixo uma vez por todas, mesmo que pretenda interessar-se pelo homem, jamais poderá encontrá-lo, sempre fornecendo dele um conhecimento parcial e truncado, já que aborda os fatos humanos sob o ângulo de um determinismo particular, extremamente restritivo.

Em linhas gerais, julgamos que recorrer à historicidade para entendermos a complexidade do fenômeno interdisciplinar, bem como, as suas reivindicações é um movimento necessário à proposição de um novo projeto, sobretudo porque “a pesquisa interdisciplinar parte do velho” (FAZENDA, 2011, p. 25).

Em posse dessa breve retrospectiva sobre a interdisciplinaridade enquanto objeto de estudo, retornemos a indagação principal deste texto: se a interdisciplinaridade apresenta como premissa o diálogo ecumênico entre os campos disciplinares convidando os sujeitos que neles se encontram à igualitária participação, como explicá-la na realidade polivalente em que geralmente um professor toma a frente de todo o processo educativo, inclusive lhe competindo ensinar todas as disciplinas escolares que demandam os primeiros anos de escolarização?

A etimologia da palavra “polivalente”, em que “poli” advém do grego *polys* que significa muitos e “valente” provém do latim *valens* que indica poder ou valor, é empregada para aqueles que, geralmente formados em pedagogia, estão habilitados, dentro do segmento da educação básica, à investidura do cargo de professor da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este docente que atua nas salas regulares da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental concentra para si múltiplas atribuições pedagógicas dentre as quais estão a incumbência de lecionar ao público discente infantil as competências e habilidades esperadas pelos campos de experiência da educação infantil, como também se comprometem com o ensino de variados campos disciplinares que englobam as áreas de linguagens, ciências humanas, ciências exatas e ciências da natureza no ensino fundamental do 1º ao 5º ano.

Se por um lado estes professores têm o ego amaciado pela própria etimologia da palavra que os denomina e lhes atribui “muitos poderes” ou “muitos valores”, por outro a realidade da função cuja alcunha lhe confere tanto empoderamento lhes exige severas demandas e grande versatilidade.

É este avolumado acúmulo de atribuições que se engendra como ponto de partida para conferir ao docente polivalente uma postura interdisciplinar que não se firma pela ingênua integração disciplinar em que pese conectar os saberes uns aos outros, mas que se encontra a partir da pré-disposição deste profissional ao diálogo.



Para Fazenda (2011, p. 12): “Pensar a integração como a fusão de conteúdos ou métodos, muitas vezes significa deturpar a ideia primeira de interdisciplinaridade”, pois para a referida autora somente a interação pressupõe a interdisciplinaridade, ou seja, é preciso que haja diálogo e para tal é preciso o outro.

A partir de então indagamos: em que nível se estabelece o diálogo na polivalência? Em quais circunstâncias realmente ocorre à interação, pensando especificamente nestes professores? Quem seria este outro nesta perspectiva dialógica?

Para Fazenda (1994, p. 56): “[...] Na experiência do diálogo é constituído entre o eu e o outro um terreno comum; nele o meu pensamento e o do outro formam um único todo”. Nesse processo dialógico, firma-se o encontro com o outro, os vínculos se estabelecem, o cooperativismo cresce e as palavras de ambos fertilizam o terreno coabitado.

Na improbabilidade de haver o diálogo entre professores de áreas específicas para ministrar cada disciplina escolar que segundo Fazenda (2011, p. 54) formariam um grupo interdisciplinar composto por “[...] pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios”, falamos aqui de professores que, na qualidade de polivalentes, partilham a mesma função e formação inicial e que, portanto, subentende-se que dividem as mesmas responsabilidades funcionais e os mesmos acessos a conhecimentos em nível de graduação.

Este grupo, apesar de comungar a mesma realidade formativa e laboral, apresenta também perspectivas distintas em relação às suas experiências, às suas leituras (de mundo) e às suas formações continuadas. Deste modo, acreditamos que é esta contradição, entre o convergente (função e formação inicial) e o divergente (vivências e formação continuada) que enriquece o debate interdisciplinar na polivalência.

E para que este debate se efetive é necessário que a escola promova assiduamente encontros que reúnam seu corpo docente onde em tais circunstâncias será importante a presença de um interlocutor neste processo, geralmente o coordenador pedagógico, disposto e preparado para mediar às trocas de experiências, as dificuldades que se operam no contexto escolar e as soluções com vistas a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Fazenda (1994, p. 95) ressalta ainda que:

O pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é a comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo participação. A participação (individual) do professor só será garantida na medida em que a instituição (escola) compreende que o espaço para a “troca” é fundamental.

Sobre isso, o documento oficial que pretendemos expor detalhadamente e na próxima secção, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 em seu capítulo



II, Art. 7º (sétimo), parágrafo terceiro, reitera que “[...] A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade [...]”.

Tão importante quanto a permissividade das trocas entre pares, é a aclimatação colaborativa do ambiente escolar. Bioto (2022, p. 31) sugere que o trabalho em parceria acontece através de:

[...] grupos de estudos, produção coletiva de materiais, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação e avaliação de ações nas escolas, discussão e elaboração de projeto político pedagógico e formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional.

Porém na realidade do contexto educacional as incessantes demandas da atividade pedagógica; a cultura organizacional do comodismo; a inflexibilidade temporal que mais reivindica o cumprimento de carga-horária e de dias letivos do que propriamente a qualidade do ensino; dificultam a ocorrência desses momentos de encontro entre os pares de função polivalente sobrepujando-os a itinerários solitários e a uma postura autodidata ao longo de suas carreiras profissionais (JAPIASSU, 2006).

Para uma ressignificação polivalente na educação escolar, é preciso coragem e certas doses homeopáticas de indisciplina frente ao monótono, ao conservador, ao paradigma positivista. Lembremos que os alunos mais indisciplinados são aqueles que mais incomodam e que preocupam porque são eles capazes de desestabilizar a ordem. São também os melhores indicadores a demonstrar que algo vai errado e precisa mudar, mas não de forma brusca, porque a interdisciplinaridade é processual, é paciente e “exige que se prove aos poucos o gosto que tem a paixão por formar até nos embebedarmos dela” (FAZENDA, 2011, p. 28)

## A BUSCA POR UMA POLIVALÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Neste ponto, a nossa discussão caminha em torno da perspectiva da ordenação brasileira fenomenológica que evoca reflexões sobre o saber – ser interdisciplinar. Para Trindade (2008, p. 81):

A aproximação fenomenológica da interdisciplinaridade mostra a crença na intencionalidade, na necessidade do autoconhecimento, na intersubjetividade e no diálogo, centrando-se no saber entendido como a descoberta do apoio para o estudo dos objetos inteligíveis e a necessidade de atitudes reflexivas sobre a sua ação.

Portanto, o professor polivalente, que se quer interdisciplinar, considera em primeiro lugar o autodiálogo no intuito de conhecer e refletir sobre si e sua prática docente, adentrando assim no



processo que foi demarcado em Lenoir (2005; 2006) como análise introspectiva docente em que de acordo com o referido autor:

Ivani Fazenda, que é, sem dúvida, a figura mais representativa do pensamento interdisciplinar em educação no Brasil, visa construir uma metodologia do trabalho interdisciplinar que se apoia na análise introspectiva pelo docente de suas práticas, de maneira a permitir-lhe reconhecer aspectos de seu ser (seu “eu”) que lhe são desconhecidos e, a partir daí, tomar consciência de sua abordagem interdisciplinar.

A partir desse processo autodialógico, ocorre a busca por uma melhoria existencial, por um sentido de ser e estar no mundo, por uma ampliação dos olhares epistemológicos, por uma reorganização das práticas pedagógicas. Sobre isso, Brito e Giraldo (2023, p. 109) refletem que “El deseo [de conocerse] engendra acción, producción de un nuevo estado.

Desta inquietação reflexiva, o professor busca na literatura algum amparo científico e autoral para que fundamente e relacione a sua prática com o que os autores discutem e analisam. Fazenda (1994, p. 56) então afirma:

A través da leitura existe a possibilidade de um autêntico diálogo, pois nela não existem os entraves do relacionamento pessoa-pessoa. Nela o meu eu encontra-se com o eu do autor de uma forma inteira, a minha intenção será decifrar o eu do autor para poder compreender melhor meu próprio eu [...].

Neste verdadeiro diálogo que se afirma, o texto propicia ao sujeito ensinante, ser também sujeito aprendente, permitindo-lhe se autoconhecer e interpretar a realidade com diferentes lentes polarizadas por suas leituras.

É preciso também reconhecer que as formações continuadas são também importantes prerrogativas interdisciplinares na polivalência, sobretudo, porque corroboram à ampliação dos horizontes epistemológicos do professor que se quer cursista.

Neves (2015) compactua que a formação interdisciplinar do professor polivalente deve ultrapassar o conjunto de saberes teóricos e específicos para sua atuação nas escolas, sugerindo a possibilidade deste profissional encontra-se com outras áreas de conhecimento científico tais como a fonoaudiologia, a psicologia, a nutrição, a neurociências, as ciências ambientais e etc. Esta autora entende que a complexidade humana, no caso da criança, deve ser interpretada diante de vários olhares epistemológicos que dialogam neste único profissional. Ao se referir à docência na educação infantil, esta autora complementa que:





Não se espera que o professor de educação infantil se transforme em um neurocientista, em um psicólogo ou em um cientista ambiental, mas há elementos e conceitos dessas áreas que são importantes e necessários para que um professor de crianças de 0 a 5 anos seja um profissional de elevado padrão de qualidade (NEVES, 2015, p. 483).

Em outro momento da sua produção científica, a mesma autora, contempla essa discussão na realidade polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental, exemplificando que:

Alfabetizar uma criança é uma questão científica que envolve conhecimento, estratégias, técnicas e métodos pedagógicos que precisam ser parte do repertório profissional dos professores alfabetizadores. Ademais, a Neurociência, a Psicologia, a Fonoaudiologia, a Música, a Dança, as Artes Plásticas, a Educação Física, a Informática, a Medicina (detecção de deficiências auditivas e visuais, por exemplo) e outras áreas têm contribuições a oferecer aos alfabetizadores (NEVES, 2012, p. 363)

Fazenda (2011) enriquece essa discussão ao aferir que esses conhecimentos de ordem teórica, devem somar-se aos conhecimentos de ordem técnica e também aqueles oriundos das experiências de vida, pois todos estes se constituem enquanto saberes disciplinares.

Seria utópico, improvável e impossível defender como regra absoluta a posse docente de todo o conhecimento disponível nas variadas comunidades disciplinares científicas como as das ciências humanas, sociais, exatas, biológicas, etc; bem como concentrar neste profissional todos os segmentos conceituais presentes em diversas esferas de grau técnico, ou mesmo lhe reivindicar as experiências em que a sua condição existencial, etária e cultural ainda não lhe permitem chegar.

Não defendemos, portanto, um projeto enciclopédico, pois a ideia que aqui se leva a cabo é a de uma postura interdisciplinar marcada pelas tentativas, pelo espírito de busca, pela iniciativa, pela disponibilidade de reflexão e ação, sobretudo em relação à prática pedagógica que para Araújo-Oliveira (2008, p. 53) é entendida:

Como a prática profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe com os alunos. Ela revela as competências, os invariantes de conduta, bem como os esforços de adaptação efetuados pelo profissional do ensino para responder aos desafios impostos pelas situações complexas em contexto de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a necessidade de busca, parte do esforço e da querência individual, no entanto, em relação à formação continuada, esta busca tem encontrado empecilhos de ordem política que tem se expressado na Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.

De acordo com o referido documento, o Plano Nacional de Educação Básica, regido pela Lei nº 13.005/2014, cuja vigência de seu decênio será finalizada no ano seguinte (2024), estabelece como meta 16 (dezesseis) que:



A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Em nível de atendimento da meta supracitada, a Resolução descreve em seu capítulo III, Art. 9º (nono), como os cursos podem ser ofertados ao público docente:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas; II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado [...] (BRASIL, 2020).

Porém em seu Cap. II, Art. 7º (sétimo), salienta que a oferta de cursos direcionados à formação continuada tem o:

I - Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo - pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes (BRASIL, 2020).

Em face dos trechos acima, percebemos que há um direcionamento normativo de incentivo à formação continuada conforme a própria meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação - PNE, mas que se dá dentro de uma perspectiva restrita, pois de acordo com este último fragmento, a contínua qualificação profissional docente é preferencialmente direcionada a campos de estudos que contemplem os saberes teóricos e específicos para a atuação do professor no espaço escolar, seguindo despretensiosa quanto à necessidade de uma formação pedagógica holística que contemple outros campos disciplinares.

Assim temos que a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020 que versa sobre a política de formação continuada dos professores, contradiz as nossas expectativas sob o ponto de vista embasado anteriormente por Neves (2015; 2012) quando a autora propõe uma formação interdisciplinar expansível para além das áreas de ensino.

Sabemos que um documento oficial é território de múltiplos interesses e isso talvez justifique a limitação da Resolução quanto ao seu alcance interdisciplinar, pois claramente expressa uma política de formação continuada com “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” evidenciando muito mais a ideia de uma integração de conhecimentos do que um pensamento propriamente interdisciplinar ao se direcionar apenas aos elementos cognoscíveis específicos do ensino.



Por tanto, a nossa interpretação é a de que a referida Resolução contraria a própria abordagem fenomenológica brasileira, pois na visão de Lenoir (2016):

[...] a interdisciplinaridade escolar não está voltada principalmente para uma função reflexiva em relação ao conhecimento, nem para uma função pragmática. O objetivo predominante é antes perseguir a realização do sujeito humano, enfatizando o “eu” integrador, não as relações entre as disciplinas, e muito menos a ação funcional e pragmática.

Ademais estaria este próprio documento ferindo a um dos princípios interdisciplinares que seria a horizontalidade e igual importância dos conhecimentos disciplinares porque contrariamente privilegia o acesso a determinados conhecimentos em relação a outros. Entendemos que a lógica interdisciplinar requer pensar o homem em sua integralidade porque admite a sua complexidade, então nesse sentido, não seria pertinente as contribuições de todos os estudos?

Podemos dizer que não há o interesse político por uma formação holística de professores, pois não é desejável nem impulsionar a migração da categoria docente para outras carreiras profissionais em que pesem contextos mais atrativos quanto às condições de trabalho e remuneração salarial, nem fazer com que esses professores saiam das suas respectivas linhas de produção cuja atuação lhes permite compreender sempre muito do mínimo e pouco do todo.

Em suma podemos dizer que tal dispositivo normativo cerceia as expectativas interdisciplinares e o seu levante em prol da liberdade que providencia a “possibilidade de carreiras em novos domínios” e “a pluralidade na formação profissional” (FAZENDA, 2011, p. 76).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma temos que o diálogo enquanto prerrogativa interdisciplinar ocorre na docência polivalente tanto na esfera individual quanto coletiva: o autodiálogo é marcado pelo sentimento de busca em prol de um sentido de “SER” no mundo e também por uma qualidade formativa que somente se expressa a partir da procura por diferentes tipos de conhecimento que deverão conversar no indivíduo, assim como o diálogo entre as pessoas que formam o corpo docente de uma escola também é consubstancial e implica no comum acordo fruto da negociação coletiva, na autoria de um grupo cuja história nunca termina, mas sempre recomeça a partir das dúvidas que se lançam no decorrer deste percurso autoral.

Entretanto, vimos que a busca pelo autoconhecimento é limitada em função do próprio direcionamento normativo da Resolução CNE/CP nº 1, 2020 que atua como força centrípeta para que a formação continuada de professores seja sempre de ordem disciplinar escolar. Do mesmo modo,



percebemos a limitação das ações que se expressam na coletividade quando o diálogo entre pares é suprimido por uma lógica organizacional negligente com a qualidade do ensino, mas expressamente preocupada com o tempo e o espaço escolar como se a este bastasse ser preenchido como um recheio de bolo.

Nesta dicotomia que revela a incoerência ente expectativa e realidade, não cerceamos resolvê-la como se objetivássemos chegar a um final, ao contrário, acreditamos que as discussões interdisciplinares se elevam a partir das contradições e que a interdisciplinaridade não é um conceito acabado, mas sempre está em construção; não é produto, mas sim um processo; o paradoxo da dúvida é mais importante que a formalidade da certeza (LUCK, 2013).

Portanto, as considerações apresentadas neste escopo são abertas, estão em processo porque são objetos de reflexão de um interlocutor, pois segundo Fazenda (1994, p. 57) “Através da leitura cada leitor será um novo autor e o discurso primeiro poderá modificar-se tantas vezes quantas forem suas interpretações”.

No entanto, consolidamos uma discussão que apresenta as contradições inerentes ao próprio tema, mas que possibilita a busca por uma compreensão que vai além dos formalismos e leis institucionalizadas refletindo assim a necessidade cada vez maior de diálogos, leituras e possíveis mudanças atitudinais na busca por uma ressignificação da prática educativa interdisciplinar.

## REFERÊNCIAL

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. “O olhar da pesquisa em educação sobre a multidimensionalidade subjacente às práticas pedagógicas”. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BIOTO, P. A. “Pressupostos teóricos da investigação sobre formação de professores”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15/03/2023.

BRITO, L. R.; GIRALDO, D. I. A. “Apuntes para uma pedagogía del deseo”. In: SENHORAS, E. M.; BARROS, M. P. (orgs.). **Pedagogia: agendas temáticas**. Boa Vista: Editora Iole, 2023.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Editora Papyrus, 1994.



GOMES, E. “Da Paidéia Grega a Pedagogia do Logos”. *In*: SENHORAS, E. M.; BARROS, M. P. (orgs.). **Pedagogia: agendas temáticas**. Boa Vista: Editora Iole, 2023.

JAPIASSU, H. “O espírito interdisciplinar”. **Cadernos EBAPE.BR**, vol. 4, n. 3, 2006.

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

LENOIR, Y. “Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas”. **Revista E-Curriculum**, vol. 1, n. 1, 2005.

LENOIR, Y.; HASNI, A. “Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives”. **Creative Education**, vol. 7, 2016.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

NEVES, C. M. C. “A CAPES e a formação de professores para a educação básica”. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, vol.8, 2012.

NEVES, C. M. C. “Formação de Professores da educação básica: a interdisciplinaridade necessária”. *In*: PHILIPPI JR., A.; FERNANDES, V. (orgs.). **Práticas da Interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Editora Manole, 2015.

TRINDADE, D. F. “Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências”. *In*: FAZENDA, I. C. A. (orgs.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano V | Volume 14 | Nº 41 | Boa Vista | 2023

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima