



SIQUEIRA, S. de; BRITTES, BRITTES, L. R. Formação permanente e continuada: integração, interdisciplinaridade e o inacabamento do sujeito. **Revista Diálogos**. Artigos livres, v. 5, n. 1, 2017. [<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>]

## FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA: INTEGRAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E O INACABAMENTO DO SUJEITO

...l.#.l.k.7i./t..##.l.k.#.l.k.7i. <7.00000-↓: //<7i000+^, <7000↓:° //\_t0000°

**Permanent and continued training: integration, interdisciplinarity and the integration of the subject**

Silvia de Siqueira<sup>1</sup>  
silviadsiqueira@gmail.com  
Leticia Ramalho Brittes<sup>2</sup>  
leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos; **Delphos** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas, Currículo e Trabalho Docente ([dgp.cnpq.br/espelhogrupo/7219904442517308](http://dgp.cnpq.br/espelhogrupo/7219904442517308)).

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFPEL); Docente do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Júlio de Castilhos; **Delphos** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas, Currículo e Trabalho Docente ([dgp.cnpq.br/espelhogrupo/7219904442517308](http://dgp.cnpq.br/espelhogrupo/7219904442517308)).







## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta algumas questões norteadoras, busca-se delinear o corpus do estudo, no intuito de sustentar a discussão relacionada à temática proposta, assim partindo da premissa de como se dá o processo de formação continuada e/ou permanente de professores e a interdisciplinaridade?

O conhecimento é o que nos afeta, é o que não esquecemos, porém o fazer pedagógico possui diferentes nuances na forma que chega ao aluno, em algumas situações o professor não tem como identificar se o que está proporcionando ao aluno é uma informação ou um conhecimento, pois a formação permanente requer um olhar distinto, pois trabalha com seres humanos, e assim não há como seguir uma receita prescritiva, passo a passo de como deve ou se imagina ser e/ou estar em sala de aula. Para Carvalho (2015, p. 95), “Entretanto, vigora no ensino contemporâneo, inclusive na universidade, a cultura do conhecimento fragmentado, dividido e sitiado em conteúdos disciplinares”. Esta é uma cultura que vem sendo perpetuada nas escolas.

Esta premissa não se aplica somente a professores na formação inicial, mas também aos profissionais que desenvolvem a atividade docente há mais tempo, pois no que tange as questões relacionadas ao cotidiano escolar e contexto de sala de aula nada é permanente ou fixo, tendo como uma de suas principais características o movimento, a inovação, a reinvenção da práxis pedagógica. Como ressalta Ilha e Hypolito (2014, p. 105), “[...], o cotidiano do processo de trabalho docente é que poderá possibilitar ao professor experimentar e compreender a complexidade que envolve o ensino, a instituição escolar e os demais elementos – tanto no contexto micro e macro – que compõem a educação”. Identificados esses dilemas, os mesmos devem ser tratados de forma, que os educadores possam refletir sobre a sua formação.

A produção de conhecimento não deve e não pode ser fragmentada, isolada ou segmentada. Segundo Carvalho (2015, p.95) “Essa prática em





sala de aula não possibilita aos alunos integralizar saberes para análise dos problemas da realidade, nem captar a totalidade e a multidimensionalidade que envolve o indivíduo e a sociedade”. O saber pensar é algo abstrato, grandioso que possibilita o aluno reconhecer-se como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, como parte essencial na sua formação, que cada gesto tem um desdobramento infinito, porém a falta de consciência durante o processo de aprender está imbrincado aos reflexos da geração que nos criou.

Nesse sentido, não podemos nos colocar como culpados ou inocentes no processo formativo, pois continuamos aprendendo e ensinando muitas vezes de forma fragmentada e isolada da realidade, reproduzimos informações e conceitos, atendendo às determinações de ementas e grades curriculares, impostas de um currículo implantado a partir por ideologias políticas, de quem ocupa o poder e que, muitas vezes, não está preocupado com a permanência de políticas que garantem a efetivação de um currículo integrado voltado às reais necessidades dos estudantes.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Tudo que nos constitui enquanto seres humanos são as diferenças, mas nos cabe analisar e aceitar a diferença não exatamente como tal, mas sim como outra possibilidade. Assim, destaca-se como relevante a compreensão das concepções de formação permanente e formação continuada a fim de discutir sobre os efeitos destas na práxis diária dos docentes.

Ribeiro (2014) desenvolve um estudo a esse respeito, pontuando as cruciais diferenças em torno de ambas as formações e destaca que a formação continuada foi originalmente pensada para professores e não com professores. Sobre isto, Imbernón (2010) destaca a inserção de especialistas que vêm de fora das instituições para oferecerem formações prescritivas, ocasionando uma ausência de sentido na prática diária do professor que





recebe o "treinamento" e não consegue contextualizá-lo com o mundo real dos estudantes.

Por outro lado, a formação permanente identifica-se com o inacabamento do sujeito e com a necessidade de um movimento contínuo de formação, aprendizagem e transformação. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996) esclarece que o momento de formação permanente consiste, prioritariamente, na reflexão crítica sobre a prática e aí a noção de práxis é fundamental, pois se configura no estágio em que teoria e prática diluem-se em um só elemento, produzindo efetividade de sentido tanto no trabalho pedagógico quanto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois aqui todos os sujeitos envolvidos ocupam a posição de autores do fazer pedagógico.

Ademais, a função de reflexão da práxis pedagógica não irá atuar como uma verdade absoluta e imutável, a partir de uma realidade, mas na perspectiva de traçar novas formas de agir e interagir. Assim, remetemo-nos ao questionamento de Willians (2013, p. 16), “Como podemos fazer as coisas diferentes?”, para tanto se faz necessário buscar entendimento da análise de discursos de professores sobre interdisciplinaridade/integração e suas representações.

A gênese de um discurso não está exatamente no que está sendo dito, mas sim no que está encoberto pelo discurso de quem o enuncia. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 64), “um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos”. Pois, o que é dito não está dissociado de quem e/ou porque o reproduz.

No decorrer desta seção, que não trata especificamente do tratamento e análise empírica de dados, mas sim a representação dos discursos que, por ora, não podemos considerá-los vazios de significados, mas sim com significados e significantes distanciados e equivocados de interdisciplinaridade e integração curricular.





Para Brittes (2015, p. 130), “De fato, a maioria dos docentes entende a integração como interdisciplinaridade, reduzindo, muitas vezes, nesse entendimento, outras dimensões da integração curricular [...]”, onde percebe-se que muitos têm argumentos que não se sustentam, porém se justificam por diferentes fatores, que percorrem desde a falta de motivação até a quase inexistência de incentivo, em algumas situações recorremos a questões mais amplas como, por exemplo, a questão da consciência e pensamentos, que nas palavras de Tolle (2010, p. 19), quando afirma que, “Em geral, não temos consciência de todos os nossos padrões de pensamento”. Diante disso, percebemos que a formação permanente e continuada ocorre no primeiro contato com a escola, porém, em algumas ocasiões parece estar distante de quem somos enquanto profissionais da educação.

Entende-se como Formação Permanente porque permanece, mas nem sempre é reconhecida ou valorizada com próprio de si, mas quando se participa de um curso intitulado, a tendência é tentar sorver e incorporar o máximo possível. Muitas vezes quando é sentido e vivenciado da sua prática acaba sendo banalizado, porque sempre o que vem do exterior parece fazer sentido, agregando um valor significativo e desprezando suas experiências verdadeiras e reais no cotidiano da sala de aula.

Como Ball (2005), aponta para a questão da mercantilização da educação, onde vendemos o trabalho de educar, partindo desta premissa, um dos aspectos mais relevantes é a revelar o conhecimento e as habilidades inerentes de cada ser sendo ele aluno ou professor, pois sozinhos somos uma pequena parte de um todo, para se fazer professor, precisamos sermos conscientes e reconhecer o tempo e espaço de cada um, mas geralmente tenta-se nivelar uma turma, partindo-se dos mesmos parâmetros descartando, muitas vezes, grandes possibilidades de despertar o real conhecimento, não a capacidade de memorização e reprodução de conceitos exaustivamente trabalhados.

Na sociedade que fazemos parte, não é comum ensinar um indivíduo a pensar ou a buscar questionamentos, ter suas perguntas e buscar





compreender o universo a sua volta, pois para isso seria necessário remover os véus da ignorância, do molde pré-concebido como “normal”, saindo deste universo. Nos deparamos com discursos de acomodação, inércia, falsos dogmas e paradigmas, que não nos permite a pensar "fora da caixa", das regras, das estruturas, a exemplo, o discurso de que precisamos ser professores aptos a fazer a diferença, porém continuamos sendo moldados pela educação tradicional, e muitas vezes declara-se: // não sei fazer diferente, por que na minha graduação era assim//, ou //eu até tento fazer uma aula diferente, mas não sei como//.

Ou seja, os professores, em muitos casos, concebem o trabalho interdisciplinar institucionalizado como uma das obrigações a serem cumpridas, como algo que lhes é imposto de forma não clara e, muitas vezes, não coerente. E aí existe um movimento de articulação muito interessante: quando se é debatido sobre integração curricular percebe-se um falta de entendimento e coerência entre as definições, todavia, ao se tratar da interdisciplinaridade, todos a concebem como algo necessário, mesmo que através de práticas isoladas ou pouco evidentes no campo educacional.

Isto se explica pelo fato de a interdisciplinaridade ser uma aspiração emergente entre os professores, embora perante desafios e dificuldades percebe-se no cotidiano escolar que muitos docentes atribuem significações ao termo no intuito de caracterizar a integração curricular.

E assim, por iniciativa própria, cada um busca a realização do trabalho interdisciplinar ou integrado (visto que para os docentes ambas as perspectivas apresentam o mesmo significado), embora considerem este tipo de abordagem difícil e trabalhosa. Na visão, de Pombo (2004, p. 32),

O que interessa assinalar é que cada aproximação ao conceito de interdisciplinaridade propõe a sua definição, procura estabelecer as relações e recortar os limites da interdisciplinaridade com os conceitos afins, designadamente os de pluridisciplinaridade (multidisciplinaridade) e transdisciplinaridade.

Diante de tal problemática, percebe-se o lugar vazio de significados e significações da interdisciplinaridade, no contexto da prática docente, pois quando a efetivação de tal prática ocorre de forma equivocada fragilizam as





conexões e articulação da mesma. Porém neste processo é preciso considerar que haja opiniões individuais sobre a temática, pois somando estas opiniões pode-se entender como transformar a prática docente de maneira a agregar metodologias que contemplem a mesma.

Como Morin (2000) salienta a importância de mudanças educacionais para a mudança de consciência e destaca a necessidade de incluirmos em nossas práticas determinados saberes, ensinando: as cegueiras do conhecimento, os princípios do conhecimento pertinente, a condição humana, a identidade terrena, como enfrentar incertezas, a compreensão, a ética do gênero humano. Na concepção de Deleuze (1988, p. 166),

Disso deriva uma tríplice gênese: a das qualidades produzidas como as diferenças de objetos reais do conhecimento; a do espaço e do tempo como condições do conhecimento das diferenças; a dos conceitos como condições para a diferença ou distinção dos próprios conhecimentos.

Nesse sentido, vale ressaltar que para o autor, “[...] o pensamento deve ser uma prática criativa ao invés de um corpo de conhecimento. [...]. Não mais podemos ter uma definição de como o pensamento deve proceder, tanto quanto um depósito de todas as verdades que podem propriamente ser pensadas”, Deleuze Apud Williams (2013, p. 115).

Para que ocorra a interdisciplinaridade é necessário que ambos os envolvidos no processo de aprendizagem professor e aluno, tenham uma linguagem comum, um diálogo, pois é fundamental que aconteça a interação entre os mesmos, pois não há linguagem e/ou diálogo no isolamento, ou quando um esta sujeito ao outro, onde as opiniões e conceitos hegemônicos estão em quadro consolidado, com articulação de discursos, propositura de princípios e o conhecimento restrito a um espaço condicionador. Onde cada um desempenha seu papel pré-estabelecido pelas normas escolares, em que cada professor é mestre na sua disciplina enquadrada nos moldes da disciplinares. Com base nas palavras de Hypolito, Vieira e Leite (2012, p. 12), quando explica o significado de ser professor,.

Assim somos remetidos a uma verdade sobre o que significa ser professor e exercer a docência. Trata-se de fabricar - definir - um modo de ser professor, cujo eixo é a necessidade





de competência para disputar posições no mercado, naquilo que vem sendo chamado de sociedade do conhecimento.

Assim, quando não existem trocas ou partilhas com colegas de áreas afins, os docentes mantêm-se refém de um único saber e conhecimento, que na maioria das vezes, não se relaciona com o mundo do aluno, tornado a aprendizagem mecânica e desinteressante. A esse respeito, Morin (2005, p. 101),

[...] o conhecimento científico tem caráter tragicamente ambivalente: progressivo/regressivo. [...] porque o progresso está na especialização do trabalho, que permite o desenvolvimento dos conhecimentos; mas produz também regressão, no sentido de que conhecimentos fragmentários e não comunicantes que progridem significam, ao mesmo tempo, o progresso de um conhecimento mutilado; e um conhecimento mutilado conduz sempre a uma prática mutuante. Podemos dizer que o progresso do conhecimento científico é inseparável dos progressos da quantificação: é incontestável.

No que se refere à aprendizagem nos reportamos a Ausubel (1963, p. 58), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Não basta somente, preparar mão de obra barata e qualificada para o mercado, mas buscar revelar a potencialidade existente e inerente do aluno.

Nesse sentido, trabalhar a partir de uma ideia comum, identificando um conjunto de atributos capazes de conciliar teoria e prática, mas não questão semiótica a qual estamos imersos, enunciados em discursos idealistas, ou em fórmulas fixas imutáveis, que se repete através da fala, que em alguns casos não se sabe a gênese ou a origem das palavras usadas para gerar seus discursos sem pertencimento.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS





Percebe-se que o lugar vazio da interdisciplinaridade inicia na formação docente, onde muitos de nós somos frutos de uma educação tradicional. Partindo do pressuposto que, o que se ensina e/ou se aprende está alicerçado no currículo segundo Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

A partir, do mesmo instaura-se um modelo padronizado a ser seguido, assim postulam-se a continuidade da forma educacional tradicional. Outro fator, que cabe ressaltar é a motivação ou a falta da mesma na atuação profissional docente, pois em algumas situações mudanças geram desconforto, dialogar com o novo estar aberto a experimentação requer deixar a zona de conforto docente. Para Freire (1996, p. 98), ser professor, não se restringe somente ao espaço da sala de aula,

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Nos diferentes, caminhos que se entrecruzam entre o conhecimento fragmentado, o vazio e a construção do conhecimento, permite a prática educativa integrada onde a aprendizagem assume a forma cíclica ensino/aprendizagem/ensino, para Fazenda (2011, p. 11) “a metodologia é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”. Pois ninguém é detentor absoluto do saber, pois quem ensina também aprende a aprender.





## REFERÊNCIAS



AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação & Sociedade, Campinas**. vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

BRITTES, L. R. Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha. **Tese de Doutorado** - Universidade Federal de Pelotas e University of Wisconsin, Madison, Estados Unidos, 2015.

CARVALHO, M. M. de. Interdisciplinaridade e Formação de Professores. In: **Revista Triângulo**. v. 8, n. 2: 93-112, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/articloe/viewFile/1554/1393>>. Acesso em: 14 abr. de 2017.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro Efetividade e Ideologia**. 6. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. dos S.; LEITE, M. C. L. **Currículo, Gestão e Trabalho Docente**. In: Revista e-curriculum São Paulo, v. 8 n. 2 AGOSTO 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10989>>. Acesso em: 30 jan 2017.

IBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. In: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista. v. 10, n. 17. p. 99-114. jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4529/4330>>. Acesso em: 10 fev. 2017.





MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 82. ed. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade: Ambições e Limites**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

RIBEIRO, E. T. L. Formação Permanente de Professores(as) da Eja: Círculo de Diálogos Como Uma Práxis Pedagógica Humanizadora. 2014.

**Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Disponível em:

<[http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6359](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6359)>.

Acesso em: 18 abr. de 2017.

TOLLE, E. **O poder do agora**. Tradução de Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução Caio Liudvick. 2. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

Recebido em 24 de maio de 2017

Aprovado em 28 de maio de 2017

