

## DESESTABILIZANDO A(S) DISCIPLINA(S): O ENSINO DE BOTÂNICA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR\*

*Maria Ângela de Melo Pinheiro\*\**

**Resumo:** Este artigo narra parte de uma experiência vivida na Escola Municipal de Educação Fundamental Padre Francisco Silva, em Campinas, SP, nos anos de 1999 e 2000. A interdisciplinaridade foi sendo construída principalmente no planejamento coletivo, que era aberto, flexível, exigindo modificações constantes, desestabilizando a disciplina como organizadora dos saberes e experiências escolares. O currículo escolar foi sendo redimensionado, abrindo-se a possibilidade para a criação de um currículo múltiplo, levando-se em consideração diferentes significados e saberes.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Currículo. Cultura. Cotidiano escolar. Experiência.

---

\* Texto parcial da dissertação de mestrado intitulada: “O currículo como encontro: memórias e(m) respingos de uma experiência coletiva”, defendida em fevereiro de 2006, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação do Professor Doutor Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, na área temática “Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte”.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Rede Municipal de Educação de Campinas, SP. E-mail: mariapinheiro.2005@uol.com.br.

## DISESTABLISHING THE DISCIPLINE(S): THE TEACHING OF BOTANY UNDER AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

**Abstract:** This article narrates part of an experience which took place at “Padre Francisco Silva” school, in Campinas-SP, in the years of 1999 and 2000. The interdisciplinarity was built mainly along the collective planning which was open and flexible. It demanded constant modifications therefore disestablishing the discipline as the organizer of school experiences and knowledge. By taking into consideration different meanings and knowledge the curriculum was (re) built and the possibility for the creation of a multiple curriculum emerged.

**Key words:** Interdisciplinarity. Curriculum. Culture. School. Experience.

Este trabalho é uma extensão do Programa de Ensino do Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo<sup>1</sup> que aconteceu na Escola Municipal de Educação Fundamental Padre Francisco Silva, em Campinas, São Paulo, com alunos de 6<sup>as</sup> séries. Tratou-se de um projeto interdisciplinar no qual estiveram envolvidas as disciplinas Ciências, Português, Geografia, Educação Artística, Educação Física e História. Houve um trabalho conjunto com profissionais do Instituto Agrônomo de Campinas e da Unicamp, nas áreas de Botânica e Educação.

Alunos, professores da escola, pesquisadores dessas instituições, auxiliares de pesquisa e bolsistas de iniciação científica foram se tornando parceiros e construindo juntos uma prática pedagógica interdisciplinar, que visava, principalmente, (pelo menos a princípio) à melhoria do ensino de Botânica.

A idéia de currículo como encontro é aqui trazida por considerar que ela expressa bem as experiências narradas. Diferentes idéias de encontro aparecem: o encontro de diferentes atores, alunos e professores da escola pública, pesquisadores de instituições de pesquisa, parceiros de significado; o encontro de diferentes linguagens e culturas

<sup>1</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo 97/02322-0.

que foram se transformando, umas influenciando as outras na criação de redes de conhecimento; o encontro de diferentes disciplinas escolares que foram flexibilizando suas fronteiras, (re)desenhando o currículo escolar de maneira coletiva. Assim como no pontilhismo, uma técnica desenvolvida por neo-impressionistas, na qual se usavam pequenos pontos ou pinceladas de cores contrastantes que, ao se encontrarem, formavam belas imagens, vou compondo meu texto no encontro de diferentes respingos que podem ajudar a re-significar essas experiências: lembranças, memórias, recordações, registros.

O Programa de Ensino surgiu de uma proposta feita por pesquisadores na área da Botânica que sentiam a necessidade de realizar um projeto que tivesse como objetivo a melhoria do ensino de Botânica nas escolas de ensino fundamental e médio. Eram pesquisadores que trabalhavam com o “Projeto Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo”, fazendo o levantamento florístico das plantas.

[...] o objetivo era levar a Botânica com uma linguagem que fosse acessível para os professores e para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. Quer dizer, desmistificando um pouco essa linguagem meio áspera que a gente tem, muito técnica [...] é uma linguagem árida pra quem não é da área [...] (Eliana, pesquisadora. Entrevistada em 19 maio 2004).

Realizar um trabalho de maneira coletiva, com uma abordagem interdisciplinar foi considerado por nós, professores, um grande desafio. Isso porque quando nos referimos aos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série ou do Ensino Médio, em uma das muitas identidades constitutivas do professor já está incorporada a disciplina com a qual ele trabalha. Essa identidade costuma estar muito “colada” à *sua* área de conhecimento.

A identificação com a imagem de docente de área é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Nos apegamos a esse saber-fazer docente, “eu sou profissional de minha área”. Abrir esse horizonte profissional nos parece arrombar cercas. Perder nossa propriedade (ARROYO, 2000, p. 69).

Furlanetto (2000) nos apresenta a metáfora da fronteira. Segundo ela, geralmente as fronteiras, nos mapas, são linhas divisórias que delimitam os territórios e promovem a separação. Mas elas também definem a singularidade e, hoje em dia, são plenas de provisoriedade, podendo ser transformadas a qualquer momento. A autora propõe que as fronteiras não sejam vistas como linhas estanques, mas, sim, como regiões de passagem, nas quais o “eu” convive com “o outro”. Dessa forma, a fronteira passaria a ter uma multiplicidade de sentidos, possibilitando trocas, encontros, diálogos. De acordo com a autora, “a interdisciplinaridade pode ser percebida como esse conhecimento produzido quando as fronteiras deixam de ser linhas estanques, rígidas, que aprisionam e se flexibilizam, assumindo múltiplas possibilidades” (FURLANETTO, 2000, p. 88).

Após as experiências vividas no desenvolvimento desse Projeto, os “territórios” de cada disciplina deixaram de ser tão demarcados como geralmente são, as fronteiras puderam ser consideradas como linhas mais flexíveis e permeáveis. Cada um de nós, professores participantes do Projeto, pode falar da Botânica com uma certa propriedade; cada um de nós aprendeu muitas coisas e, entre elas, a possibilidade de enxergar a Botânica com diferentes olhares, abordando diferentes aspectos.

Ao longo do processo, foi de fundamental importância o tempo/ espaço para nossos encontros:<sup>2</sup> para ouvir e compartilhar, para a possibilidade de se estabelecerem trocas, e para a união do grupo.

Então, para mim, na minha prática, foi um referencial totalmente diferente porque às vezes você fica com aqueles medos de arriscar [...] e sozinha você até pode se acomodar, e você estando com o grupo, partilhando junto um projeto, uma proposta, isso te leva para frente, te faz caminhar com mais segurança, com mais apoio, reciprocidade. E você pode estar tendo uma avaliação posterior com outros olhares, com outras pessoas te acompanhando de fora e podendo estar te auxiliando com coisas que você não vê. (Prof<sup>a</sup> Maristela, entrevistada em 12 fev. 2004).

<sup>2</sup> Reuniões semanais realizadas na escola com os professores e pesquisadores com a duração de três horas.

A exposição do trabalho de cada um no grupo, os laços subjetivos que foram criados – a confiança, o estímulo, a complementaridade, o respeito – nos davam a segurança para continuar tentando um novo fazer, criando a possibilidade concreta de ir flexibilizando as fronteiras.

Ao estarmos construindo juntos o currículo escolar nas sextas séries, íamos sempre tecendo redes de saberes, com fios diversos que se cruzam, se esbarram, se aproximam e se distanciam, formando traçados originais, porque inesperados, não premeditados.

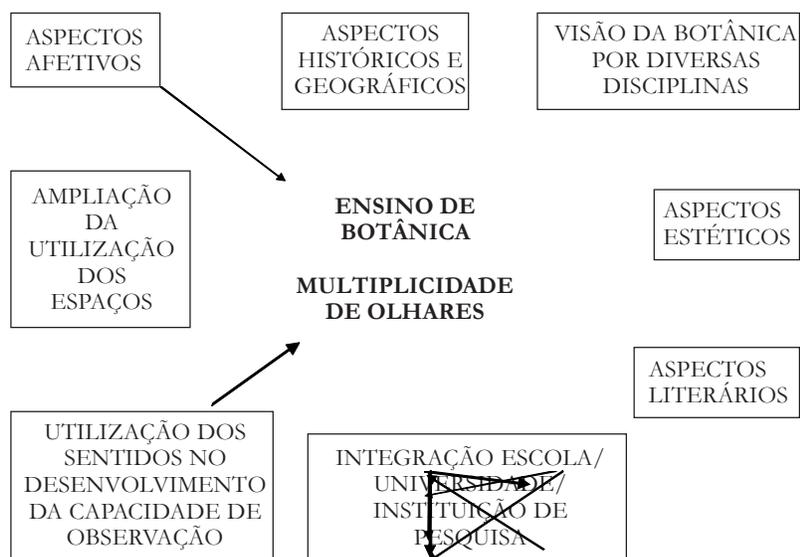
As diferentes áreas do saber procuram estabelecer relações intrínsecas entre si. São múltiplas as possibilidades de conexões, abrindo diferentes possibilidades de abordar os conhecimentos, de uma maneira menos organizada e linear, mais heterogênea e caótica, que se modifica a cada instante.

Cada disciplina, enquanto área de conhecimento, contribui, sugere, critica, enriquecendo, assim, a experiência coletiva, possibilitando o traçado de novos caminhos. As conexões, as aproximações, os estranhamentos vão acontecendo... Há uma multiplicidade de olhares. “[...] não existe um único, mas diferentes caminhos [...]. Caminhos impossíveis de serem antecipados e que só se revelam durante o caminhar” (FERRAÇO, 2002, p. 103).

A metáfora da rede, proposta e trabalhada por vários pesquisadores, sugere o estabelecimento de múltiplas relações: entre os diversos campos de conhecimento, entre os sujeitos envolvidos no processo, entre diferentes práticas e concepções...

A rede, não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados, qual míticas penélopes que trançam a trama de dia para desmanchá-la à noite, mas não necessariamente nessa ordem (AZEVEDO, 2002, p. 64).

A Botânica situava-se no meio de nossa rede, e, a partir dela, iam sendo puxados diversos fios, na tecedura do nosso currículo. Uma rede de saberes foi se tecendo:



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

[...] as aulas que são dadas hoje, as aulas de Geografia, elas não ficam só no conteúdo de Geografia, entra literatura, entra a história, entram todos os campos de conhecimento [...]. Eu escapei daquela coisa de conteúdo só da Geografia, que só estuda Geografia, aquela coisa limitada, você acaba entrando em todas as áreas, trabalha tudo na Geografia. Jornal, artigos de jornal, música, livro, o que aparece... Entram vários outros assuntos no meio [...]. (Prof. Valdemir, entrevistado em 4 dez. 2003).

Foi interessante ver a professora de Educação Física analisando as glândulas nas folhas de limão. Ou a professora de Português conversando com os alunos sobre os tipos de folhas. A Botânica não mais pertence à Biologia, mas a todos nós. As fronteiras disciplinares adquirem novo significado: em vez de barreiras que separam, transformam-se em regiões partilhadas. (SUGIMOTO, 2005, p. 12).

Observemos parte de uma entrevista feita com duas ex-alunas, participantes do Programa de Ensino no ano letivo de 2000:

[...] Em Geografia, a gente via alguma coisa assim, o lugar onde [...] a origem daquela planta, Ciências, alguma coisa ligada [...] pesquisa sobre a planta mesmo, fotossíntese, aquelas coisas, acho que teve uma ligação.

E [...] eu acho que foi bom porque o que um professor fala de um jeito, outro professor fala de outro, então, você vai pegando a informação de um, pega do outro e vai ficando maior essa informação.

Vai juntando tudo [...]. Você vê várias coisas sobre o mesmo assunto.

[...] as matérias ficam meio diferentes, assim fica legal.

(Alunas Gabriela e Camila, entrevistadas em 25 maio 2004).

As alunas se recordam do trabalho integrado entre as disciplinas e colocam alguns aspectos interessantes tais como o enriquecimento das aulas em função da diversidade de olhares para um mesmo assunto.

Mudanças ocorreram: mudança na forma de encarar os conteúdos, as estratégias de ensino, uma ampliação curricular que foi conquistada ao longo desse processo de trabalho coletivo e interdisciplinar.

### **Quebrando fronteiras: a interculturalidade**

Podemos observar que, nesse processo vivido, houve constantes relações entre diferentes culturas: as culturas escolares e as culturas acadêmicas, as culturas escolares e as culturas científicas, as culturas dos alunos e as culturas dos professores, as culturas dos professores e as culturas dos pesquisadores, todas elas se relacionando o tempo todo.

As culturas podem ser entendidas aqui como o conjunto de conhecimentos, posturas, práticas, valores, metodologias de trabalho. Tudo isso foi sendo transformado, modificado ao longo do processo, na medida em que as diferentes culturas iam entrando em contato umas com as outras, se estranhando, se conhecendo, às vezes se reconhecendo, às vezes se identificando e outras vezes não.

Só a partir dos anos 20 do século passado, com as chamadas “virada lingüística” e “virada cultural”, frutos de diversos estudos lingüísticos, antropológicos e sociológicos, o conceito moderno de Cultura que a considerava como única, ocupando um status elevado e elitista, um modelo a ser atingido pelas outras sociedades foi sendo/tem sido gradativamente deixado de ser considerado.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. (COSTA et al., 2003, p. 36).

Mais recentemente, com os Estudos Culturais, há o entendimento de que a cultura, segundo Hall (1997), é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

A partir dessas mudanças conceituais,

[...] o papel da Pedagogia se amplia muito, na medida em que ela pode se tornar o principal campo em que se dará a conversação permanente e infinita, sempre mutante, sobre o que fizemos, o que estamos fazendo e o que poderemos fazer de nós mesmos. (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Através de várias linguagens, por meio das quais o conhecimento escolar vai se compondo, é que se dá a veiculação da circularidade entre as culturas. A linguagem oral e escrita, a linguagem do senso comum e a científica, a linguagem coloquial e formal, a linguagem artística e a corporal, entre outras, auxiliam na constituição do sentido e do significado construído pela equipe interdisciplinar. “[...] É visível a multiplicidade de linguagens que se entrecruzam nos espaços pedagógicos e que produzem outras versões e formulações para os conteúdos da aprendizagem escolar” (TURA, 2002, p. 168).

O conhecimento científico (e especialmente o conhecimento da Botânica) “chegou à escola” e foi, aos poucos, sendo transformado por todos os participantes, através das relações de troca entre os diferentes professores, entre professores e alunos, entre professores e os pesquisadores das instituições de ensino e pesquisa. Aconteceu uma criação coletiva, uma criação em que se procurava respeitar as culturas de cada um, possibilitando que cada uma delas ocupasse o seu espaço. E, principalmente, as culturas da escola foram respeitadas. Vejamos o que diz a esse respeito uma das auxiliares de pesquisa que participou conosco do Projeto:

[...] como é que a Biologia dialoga, como é que os saberes da ciência dialogam com outros saberes, como é que [...], se os saberes são produzidos num espaço cultural por isso sempre legítimo, como é que a ciência, sendo também cultura, se relaciona com uma outra cultura, no caso a escola [...] E no Flora isso aparecia muito, o tempo inteiro. Como as plantas, a Botânica foi entrando em outras coisas, foi entrando nas outras disciplinas, foram buscando de outros espaços, de outros lugares

que se falava das plantas, na Literatura, na História, na Geografia, e também ouvindo as crianças, o que elas traziam, uma coisa bem forte no trabalho também [...] Então, eu sentia que às vezes esse confronto da Botânica, do Flora Fanerogâmica, às vezes se desfazia lá dentro do Projeto; a Botânica perdia o sentido principal, aquela coisa assim da classificação da planta, de alguns critérios, coisas que eu tinha aprendido na Biologia como essencial no ensino de Botânica, na escola não se tornava mais essencial, não era o mais importante, por vezes sim, por outras não. Então, o conhecimento, parece que ia se diluindo no meio de outros e para mim foi interessante observar isso e como é que ele se transforma no contato com outros. E também que ele não é soberano. (Alik, auxiliar de pesquisa, entrevista de 17 jun. 2004).

Garcia e Moreira (2003, p. 29), ao se referir à função da escola de transmitir o conhecimento científico, apontam que “se nós acolhermos, problematizarmos e pusermos em confronto esses dois conhecimentos, o popular e o erudito, a escola, além de transmitir, irá redefinir, ressignificar, produzir conhecimentos melhores, resultado da reaproximação da prática e da teoria e, quem sabe, chegar à circularidade dos saberes”.

Muitas vezes essa troca vai se dando através de um confronto entre as diferentes culturas, um confronto que nem sempre é tranqüilo, sem sofrimento algum. Esse “estranhamento” aparece no depoimento que se segue:

[...] isso foi uma coisa que eu percebi no Flora, um estranhamento importante, necessário, que aconteceu. De vocês com a academia, dos professores com os métodos que eram trazidos, sugeridos, e esse estranhamento acabou resultando numa transformação [...]. Experimentar e fazer diferente, ir por outro caminho [...]. (Alik, auxiliar de pesquisa, entrevista de 17 jun. 2004).

A Botânica foi, sem dúvida, o eixo central do Programa de Ensino, até porque o seu principal objetivo era a melhoria do ensino de Botânica. Mas, o fato de haver, desde o início, uma proposta de um

trabalho interdisciplinar fez com que, aos poucos, o sentido da Botânica fosse ampliado e compreendido em um amplo espectro: na relação com a ecologia, com a história e com a geografia, com a(s) cultura(s) popular(es), a estética, a sensibilidade, e também com o jeito de se organizar coletivamente o(s) conhecimento(s) dentro da escola.

Ao relacionar currículo e cultura, vale ressaltar que

Essa perspectiva da cultura como um campo contestado e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica. Se combinarmos essa visão com aquela que questiona a linguagem e o conhecimento como representação e reflexo da “realidade”, somos obrigados a rejeitar a visão convencional do currículo que o vê como um veículo de transmissão do conhecimento, como uma “coisa”, como um conjunto de informações e materiais inertes. Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 28).

### **Multiplicidade de olhares**

O fato de o currículo ir sendo construído e re-construído no cotidiano, de maneira coletiva, tornava-o mais rico, pois acontecia sob uma multiplicidade de olhares e registros. Tínhamos, nesse coletivo, visões de diferentes áreas do conhecimento e, dessa forma, pudemos ir, enquanto professores, trilhando novos caminhos, traçando novas metas, novos rumos, ampliando nossa visão de Ambiente, da importância de se trabalhar as questões de preservação e conservação. Fomos nos tornando profissionais mais nômades, no sentido de criar novas possibilidades de trajetos, de percursos, ousando na maneira de se construir o currículo.

Não havia mais aquele sedentarismo, tão próprio das estruturas escolares, de que apenas Português trabalha com produção de textos, Geografia trabalha com mapas, apenas Artes trabalha com desenho,

Educação Física trabalha com o corpo. Essas diferentes linguagens foram se tornando cada vez mais comuns a todos os professores envolvidos, de diferentes componentes curriculares.

Durante todo o processo, procurávamos sempre realizar trabalhos que levassem em consideração pensamento, sentimento, emoções, ações. Acreditamos que aprender Botânica não é simplesmente entrar em contato com o conhecimento científico, trabalhando o aspecto cognitivo do aluno. É também lidar com a sensibilidade, com a memória, com os sentimentos, com vivências, dramatizações, com observações, com aspectos históricos... E, sobretudo, levar em consideração também o aspecto afetivo. “[...] o enriquecimento cultural [...] está sempre ligado à mobilidade, à circulação, quer sejam as do espírito, dos devaneios e até das fantasias [...]” (MAFFESOLI, 2001).

Na experiência que tivemos com as sextas séries, um trabalho muito marcante foi o de observação das árvores durante todo o ano letivo.<sup>3</sup> Cada grupo de alunos escolheu uma das árvores da escola e foi, ao longo do ano, observando as mudanças, as transformações que foram ocorrendo e registrando-as de diversas formas: através de relatos escritos, de desenhos, da fotografia. Ao final do ano todo esse material foi juntado e transformado em um livro.

Na memória de duas alunas, em especial, essa vivência foi uma das mais marcantes, conforme os depoimentos:

Ah, eu gostei no final do ano que a gente juntou todos os trabalhos feitos sobre uma determinada planta, todas as pesquisas que a gente fez, as observações, as fotos, e reunimos num livro só, entendeu, gostei disso. Juntar tudo e ver ali formado um livro sobre essa planta. [...] Eu gostei mais disso, de ver que deu resultado. (Gabriela, entrevistada em 25 maio 2004).

[...] também o acompanhamento com a uva japonesa, cada um ficou com uma árvore, depois você vai vendo, cada uma via o

---

<sup>3</sup> Para um detalhamento maior, veja Pinheiro et al., 2003.

desenho das pessoas, via também as árvores, sabe, não ficava só em uma, não ficava só na minha, ficava nas outras também que os outros grupos estavam fazendo. Achei legal, daí deu pra gente conhecer as plantas ao redor da escola. (Camila, entrevistada em 25 maio 2004).

Através de diferentes possibilidades, o adolescente vivencia a aprendizagem, a observação, se apropria mais do conhecimento, sente-se capaz de produzi-lo, transformá-lo, transmiti-lo a outros.

Dessa forma, todos nós – professores, alunos, pesquisadores da universidade, auxiliares de pesquisa – íamos ensinando e aprendendo muito. Aprendendo a pesquisar, a observar melhor, a compartilhar os conhecimentos aprendidos.

[...] colocar sempre a observação da natureza também, e a criança estar experimentando mesmo o que é olhar uma árvore, o que é olhar uma planta, o que é observar uma flor [...] isso aí eu acho que muda também pra criança, ela passa a ser mais observadora [...]. (Prof<sup>a</sup> Stela, entrevistada em 11 nov. 2003).

Esse trabalho de escolha e acompanhamento de uma árvore, em especial, possibilitou, além da exploração da capacidade de observação para irem detectando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, um trabalho interdisciplinar, pois as atividades iam sendo propostas e desenvolvidas em aulas de diferentes disciplinas, com diferentes professores. Durante essa experiência de olhar para o desenvolvimento das plantas, as disciplinas se encontravam e trabalhavam juntas.

Um elemento fundamental, a ser considerado em qualquer projeto de ensino que incorpore uma perspectiva interdisciplinar, é a negociação entre os diferentes saberes disciplinares para a construção coletiva de conhecimentos sobre a realidade escolar. Isto envolve desenvolver competência para saber negociar pontos de vista, perceber diferenças, singularidades, complementaridades, estabelecendo uma real colaboração entre os saberes disciplinares... Ao contrário de

uma redução do conhecimento disciplinar, haveria uma ampliação em cada área, já que todo corpo teórico deve ser constantemente revisitado. (FREITAS et al., 2000, p. 518).

Na vivência dessa experiência interdisciplinar havia pessoas diferentes, com formações diferentes e que, conseqüentemente, traziam olhares bem diferentes e diversificados. Acabávamos criando espaços de encontro: para podermos enxergar o outro, respeitá-lo, compartilhar as diferentes maneiras de olhar, de compreender os conhecimentos, de lidar com eles. E são justamente essas características de multiplicidade e heterogeneidade do grupo que possibilitam encontros para a (re)criação de um trabalho interdisciplinar.

É precisamente entre encontros que um currículo é construído, que linhas de produção mais ou menos disciplinares dançam em ritmos de criatividade própria, singularizando-se internamente e em relação às demais. É como se cada encontro curricular produzisse um meio que se abre em outros meios, diversamente, de modo que cada uma das linhas de criatividade que são produzidas ali percorre e anuncia outras que estão ainda por vir. (LIMA, 2004, p. 104).

No percurso desse trabalho houve também algumas dificuldades. Esse grupo de alunos e professores não englobava o conjunto de todos os alunos e professores da escola. Éramos como uma ilha dentro dela. No entanto, as experiências vividas deixaram marcas e respingos que até hoje influenciam o trabalho pedagógico dessa mesma escola. A realização de um trabalho interdisciplinar continua sendo um dos desafios dos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e para que ele aconteça estamos sempre buscando espaços de encontro: reuniões, grupos de estudo, integração entre os professores. Brechas para que aconteçam possibilidades de troca e criação coletiva.

### **Referências bibliográficas**

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, J. G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 55-68.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002. p. 91-107.

FREITAS, D. et al. Interdisciplinaridade e formação de professores. In: MARANDINO, M.; AMORIM, A. C. R.; KAWASAKI, C. S. (Org.). **Coletânea do 7º Epeb e do 1º Slioeste**. São Paulo, 2000. p. 517-521.

FURLANETTO, E. C. O papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, A. G. (Org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. Começando uma conversa sobre currículo. In: \_\_\_\_\_. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 7-39.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

LIMA, A. P. Considerações sobre integração no currículo: o encontro como noção para sondagem de meios curriculares. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 8, n. 1: mar./ago. 2003; n. 2: set./fev. 2004.

MAFFESOLI, M. **Sobre o nomadismo: vagabundagens pós-modernas**. São Paulo: Record, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37

PINHEIRO, M. A. M. et. al. Entorno da escola: espaço para pesquisa e construção do conhecimento. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL (COLE), 13., 2002, Campinas. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Unicamp, 2002.

SUGIMOTO, L. Verdes olhares. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ano 19, n. 297, ago. 2005.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 150-173.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.