

A DISCIPLINA METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO MINISTRADA EM DUPLA DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

THE CLASS OF METHODOLOGY OF SCIENTIFIC WORK TO BE PROVIDED IN DUAL TEACHING: A REPORT OF EXPERIENCE

LA DISCIPLINA METODOLOGÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO REGIDA EN DUPLA DOCENCIA: UN RELATO DE EXPERIENCIA

Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES¹
Flavio Biasutti VALADARES²

RESUMO: O artigo apresenta, à luz do relato de experiência, reflexões sobre a dupla docência na disciplina Metodologia do Trabalho Científico (MTC), ministrada em uma turma do curso de licenciatura em Letras Português. Tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da dupla docência. Adota nos procedimentos metodológicos a ideia de sujeito da experiência, a partir da qual se analisa como a docência na Educação Superior, organizada com base no trabalho colaborativo entre docentes de áreas diferentes na mesma turma de alunos, tem o potencial de fomentar a interdisciplinaridade, contribuindo para a formação do futuro docente. Conclui que uma configuração didática em dupla docência contribui para efetivar a ampliação de conhecimento e para legitimar a importância da interdisciplinaridade na perspectiva de trabalho colaborativo na Educação Superior.

Palavras-chave: Dupla docência. Docência na Educação Superior. Metodologia do Trabalho Científico.

ABSTRACT: The article presents, in the light of the report of experience, reflections about the dual teaching in Methodology of Scientific Work (MSW) classes', given in the licentiate course in Portuguese Languages. It aims to analyze the possibilities and challenges of dual teaching. It adopts in the methodological procedures the idea of subject of experience, from which to analyze how the teaching in Higher Education, organized on the basis of collaborative work between teachers of different areas in the same class of students, has the potential to foster the interdisciplinarity, contributing for the training of the future teacher. It concludes that a didactic configuration in dual teaching contributes to the effective expansion of knowledge and to legitimize the importance of interdisciplinarity in the perspective of collaborative work in Higher Education.

Keywords: Dual teaching. Teaching in Higher Education. Methodology of Scientific Work.

RESUMEN: : El artículo presenta, a la luz del relato de experiencia, reflexiones sobre la dupla docencia de la enseñanza en Metodología del Trabajo Científico (MTC), regida en una clase del curso de Lengua Portuguesa. Tiene como objetivo considerar las posibilidades y los desafíos de la dupla docencia. Se adopta en los procedimientos metodológicos la idea del sujeto de la experiencia, a partir de la cual se analiza cómo la

¹ Doutora em Educação/USP, Docente IFSP/Campus São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5418-2004> E-mail: ctlamand@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Letras/Mackenzie-SP, Doutorado em Língua Portuguesa/PUC-SP, Docente IFSP/Campus São Paulo, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5399-6612> E-mail: flaviusvaladares@ifsp.edu.br.

docencia en la Enseñanza Superior, la interdisciplinaridad y el trabajo colaborativo entre docentes de áreas diferentes en la misma clase de alumnos constituyen una estrategia capaz de fomentar la interdisciplinaridad y contribuye para la formación del futuro docente. Concluye que una configuración didáctica en doble docencia contribuye para efectivizar la ampliación del conocimiento y para legitimar la importancia de la interdisciplinariedad en la perspectiva de trabajo colaborativo en la Enseñanza Superior..

Palabras clave: Dupla docencia. Docencia en la enseñanza superior. Metodología del Trabajo Científico.

Introdução

A disciplina Metodologia do Trabalho Científico (MTC) em cursos de graduação tem por objetivo introduzir o discente no contexto de pesquisa, fomentando a compreensão de aspectos epistemológicos e metodológicos relativos à produção do conhecimento científico. Em um contexto de formação de professores, a disciplina pode contribuir no processo de formação de docentes que se percebiam como pesquisadores, produtores de conhecimento. Nesse sentido, dada sua importância, propomo-nos relatar mais especificamente a experiência com o processo de ensino-aprendizagem quando a disciplina é ministrada em dupla docência, com um docente da área pedagógica e outro da área de Letras.

Nessa perspectiva, este artigo relata a experiência, desenvolvida no ano de 2017, com discentes do curso de Letras Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/Câmpus São Paulo, ingressantes em 2014, quando a dupla docência com um docente da área de Pedagogia e um da área de Letras se iniciou, a fim de estabelecer como o processo de ensino com tal configuração didática influencia para uma maior efetividade na consecução das demandas da disciplina Metodologia do Trabalho Científico (MTC).

Com isso, entendemos que a dupla docência pode desempenhar importante papel na formação inicial do aluno na Educação Superior, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, é-nos importante compartilhar, por meio do relato de experiência, que as contribuições da dupla docência com ministrantes de áreas distintas podem remeter a uma interdisciplinaridade presente nas ações em dupla docência, bem como na melhoria das práticas docentes no processo de ensino-aprendizagem mais profícuo.

Nosso objetivo pautou-se em relatar a experiência de dupla-docência na disciplina MTC e iniciar uma reflexão sobre possibilidades e limites da dupla docência à luz da percepção dos professores envolvidos, autores do presente artigo. Além disso, contribuir para a melhoria das práticas docentes na Educação Superior e para a produção científica no campo da docência.

Nosso caminho está baseado naquilo que Bondía (2002) reflete sobre experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, recorreremos ao relato de experiência, procurando articular descrição e análise. Isso implica um esforço de rememoração, de apropriação da experiência, de reflexão sobre ela, de construção de autoria e de produção de saberes sobre e a partir da prática, em diálogo com a teoria (LOPES, 2009). Nesse sentido: “Registrar é ler a realidade, observar, pensar, agir. É conhecer, entender, refletir para poder transformar. Por isso é libertador.” (LOPES 2009, p. 165). Trata-se de romper a aceleração da rotina, parar para sentir, para olhar, para pensar, processo no qual a narrativa se configura enquanto forma de pensamento. Passemos, então, a apresentá-la.

Relato de experiência: os docentes em dupla docência

Inicialmente, fazemos alguns apontamentos sobre o que esteia um relato de experiência como campo de produção de saberes, encerrando possibilidades de formação, de produção de memória e de produção e socialização de conhecimento, a ponto de se poder, por meio dele, produzirmos um artigo acadêmico.

Bondía (2002, p. 24) sustenta que a experiência é aquilo “que nos acontece, nos sucede”, ou seja,

[...] do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (BONDÍA, 2002, p. 25).

Nesse aspecto, experiência é experimentar, isto é, lugar em que se estabelece uma relação com algo que se prova, uma travessia. Nesse caso, pode-se corroborar a ideia de que a experiência funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. A partir disso, tem-se que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (BONDÍA, 2002). Contudo, ao transpormos uma experiência para o escopo acadêmico, também o fazemos de maneira a transformar o vivenciado – e, especificamente, o relatado – em algo passível de uma leitura analítica.

Nesse ponto, cumpre-nos apresentar uma breve discussão acerca do desenvolvimento profissional de professores como percurso pessoal de elaboração de sentido à experiência, de construção de significados e de tomada de consciência de sua ação, processo que se desenvolve no coletivo, a partir da interação entre pares e entre estes e o contexto (institucional e social).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe uma dimensão subjetiva segundo a qual concebemos o professor como produtor de sua própria formação; não é possível, portanto, que a experiência seja ensinada por outros, mas precisa ser, sobretudo, vivida pelo próprio sujeito e, posteriormente, elaborada com fins de constituição de um saber, de um conhecimento emergente da prática, de uma ação em uma situação concreta. A possibilidade de aprendermos a partir de experiências de outros sujeitos, ouvindo seus relatos, refletindo coletivamente sobre elas, entrando em contato com a diversidade de percepções transforma esse processo em construção coletiva, evidenciando a importância da interação na aprendizagem, bem como respaldando um relato de experiência em formato de artigo científico.

Isso posto, iniciamos nossos relatos com a citação de Veiga (2008, p. 267) para quem

[...] um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos. (VEIGA, 2008, p. 267).

Os desafios que se apresentam na prática em sala de aula, em específico na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, sinalizam para a inserção integrada de um conteúdo que diz respeito aos aspectos epistemológico e metodológico da pesquisa e de suas metodologias, a um conteúdo que aborda os aspectos da linguagem acadêmica. Considerada a dupla docência, é fundamental que a articulação seja pontuada pela abordagem das questões epistemológicas e metodológicas sob o prisma de um processo de aprendizagem do uso da linguagem acadêmica e das dimensões da pesquisa.

Com base nestas observações, em 2017, a docente da área pedagógica em conversa com o docente da área de Letras, que também é docente de Metodologia do Trabalho Científico, com 15 anos de experiência na disciplina, em cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, articularam uma proposta de trabalho em dupla docência, a qual foi implementada em 2017/2. O principal objetivo da disciplina é abordar as metodologias e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, na vida do estudante de Licenciatura em Letras-Português.

Na sequência, apresentamos o relato de cada docente; em seguida, uma reflexão construída a partir dos dois relatos:

Na experiência aqui relatada, o projeto colaborativo envolveu não apenas professor e aluno, mas professores de áreas distintas que procuraram romper o isolamento e articular uma proposta coletiva. Nesse aspecto, como aponta Veiga (2008, p. 270), “[...] um profissionalismo colaborativo e interativo entre os professores caracteriza-se pelo fato de tomarem decisões em conjunto com colegas e alunos a respeito do projeto pedagógico, do programa da área de estudos, da disciplina que ministram[...]”; em outros termos, o trabalho colaborativo é caracterizado por relações não hierárquicas, liderança compartilhada e corresponsabilidade pela organização didática da aula (VEIGA, 2008).

Por parte da docente da área pedagógica, consideramos válida a experiência de dupla docência quando ela efetivamente possibilita o trabalho coletivo de planejamento e atuação conjunta. Isso porque se ampliam os diálogos entre profissionais com leituras, experiências e referenciais distintos, além de permitir o exercício da reflexão compartilhada, algo que rompe com o costumeiro isolamento que em geral prevalece na docência, especialmente no ensino superior. Nesse sentido, “[...] a organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e

intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente[...]", como sustenta Veiga (2008, p. 270).

Em se tratando de docentes de áreas distintas, potencializa-se de maneira efetiva a interdisciplinaridade, que pressupõe a interação entre campos disciplinares distintos, e não a anulação deles; a "interdisciplinaridade" demanda a "disciplinaridade", ou seja, a existência de campos específicos que se coloquem em um movimento de diálogo e interação. Nessa perspectiva, a proposta de trabalho em dupla docência emerge em um contexto no qual se prevê a existência de uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico em um curso no qual não há a demanda de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Buscando a articulação teoria-prática, propôs-se, no 1º semestre da disciplina, a elaboração de projetos de pesquisa com vistas a exercitar a delimitação de tema, objeto, problema, objetivos, referencial teórico, percurso metodológico e cronograma, propondo-se algo factível de realização no 2º semestre da disciplina. A elaboração dos projetos mobilizou o estudo de temas relativos às dimensões epistemológica e metodológica da pesquisa, incluindo reflexões sobre enfoques na pesquisa – positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético –; concepção de ciência e pesquisa; levantamento de abordagens, instrumentos e técnicas de pesquisa. Os estudos realizados dialogavam com o processo de produção dos projetos de pesquisa e eram realizados de maneira individual e coletiva, considerando-se a importância do grupo na construção das propostas. Em síntese, as atividades do 1º semestre da disciplina³ foram organizadas da seguinte maneira:

Tabela 1– Desenvolvimento das aulas

SEMANA	CONTEÚDO ⁴	METODOLOGIAS DE ENSINO e RECURSOS
1	Apresentação da disciplina. Apresentação de normas da ABNT.	Exposição oral, slides.
2	Currículo Lattes.	Elaboração do Currículo Lattes na sala de informática
3	Ciência e conhecimento científico, popular, filosófico, religioso.	Texto de leitura obrigatória (previamente à aula), questões para serem respondidas em sala.
	Elementos do artigo científico.	Leitura prévia do artigo e discussão

³ No 1º semestre, a disciplina contava com 3 aulas de 45 minutos cada, por semana; no 2º semestre, eram 2 aulas de 45 minutos.

⁴ Para cada conteúdo, indicações bibliográficas foram entregues aos discentes, como forma de balizar a mediação do conhecimento. Tais referências encontram-se no anexo deste artigo.

4 e 5	Análise de um artigo científico. Destacar tema, problemática ou questão de pesquisa, objetivos, fundamentação teórico-metodológica, procedimentos de coleta e análise de dados, principais resultados.	em sala.
6	Fontes de Pesquisa <i>on line</i> Classificação de periódicos – Qualis-Periódico. Sites de busca: Scielo, banco de teses.	Pesquisa na internet e em sites de busca e escolha de um artigo para apresentar.
7 e 8	Elementos do artigo científico Atividade para entrega e apresentação: escolher um artigo (relacionado ao seu tema de pesquisa) e destacar, em uma página: 1. Título; 2. Problema de pesquisa; 3. Objetivos da pesquisa; 4. Referenciais teóricos; 5. Procedimentos metodológicos; 6. Principais resultados.	Apresentação do artigo (entrega de síntese dos elementos).
9	Pesquisa em Educação.	Aula expositivo-dialogada, slides, texto de leitura obrigatória. Análise de resumos de pesquisa.
10	Planejamento da Pesquisa.	Apresentação do tema e da questão de pesquisa (para entregar).
11	Abordagens na Pesquisa em Ciências Sociais.	Apresentação: positivismo, fenomenologia e marxismo.
12 e 13	Planejamento da pesquisa.	Apresentação: problema, objetivos e procedimentos metodológicos.
14	Métodos de Pesquisa.	Apresentação: pesquisa documental e pesquisa bibliográfica, entrevista e grupo focal, observação.
15	Métodos de Pesquisa.	História de vida e história oral, estudo de caso, pesquisa-ação.
16 e 17	Apresentação de projeto de pesquisa.	
18	Ética na Pesquisa.	Comitê de Ética em Pesquisa e Plataforma Brasil.
19	Entrega da versão final do projeto de pesquisa.	

Fonte: Autores, 2018.

No 2º semestre da disciplina, passamos à elaboração do artigo. Propor a produção do artigo tinha por escopo tornar o estudo de metodologia uma vivência dela, conferindo sentido à aprendizagem. Além disso, consideramos a relevância de inserir os estudantes, futuros professores, no processo de produção científica, tomando como ponto de partida suas inquietações e seus temas de interesse, bem como de torná-los autores; não se trata de formar pesquisadores, mas de empregar a pesquisa como estratégia na formação de professores (ALMEIDA, 2008; DINIZ-PEREIRA,

DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3404>

EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 230-249, out./dez., 2019. e-ISSN: 2359-2087

236

ZEICHNER, 2011), ainda que seja necessário considerar as diferenças entre pesquisa acadêmica e pesquisa da prática.

O que realizamos na disciplina, então, foi algo que se aproxima à pesquisa acadêmica, mesmo que, em alguns casos, seu foco tenha sido pesquisa da prática, quando o discente considerou como objeto de investigação sua própria atuação profissional, ou algum elemento dela. Nas palavras de Freire (1996, p. 29),

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Apresentamos também o potencial da proposta em elevar o professor à condição de autor, reconhecendo-se como produtor de conhecimento e não apenas como seu consumidor, o que pode contribuir para o processo de aproximação entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico (ZEICHNER, 1998). Nesse contexto, iniciamos a parceria com o professor de Língua Portuguesa, considerando suas contribuições no que toca ao gênero textual trabalhado – “artigo científico” – e às possibilidades de organização de publicações – uma vez que, para que tivesse sentido, seria necessário articular a produção do texto à sua divulgação; com a produção de artigos para submissão a revistas científicas, com a devida divulgação à comunidade. A seguir, o relato do docente da área de linguagem:

Como docente da área de Linguagem e com experiência em ministrar Metodologia da Pesquisa, aceitar o desafio de trabalhar com uma turma de Letras-Português, em dupla docência com uma colega da área pedagógica, foi bastante instigante, uma vez que se vislumbrou uma nova trajetória profissional, antes não experienciada.

A partir do desafio, iniciamos o planejamento e a elaboração do material com base na ementa do curso. Ao nos depararmos com o programa da disciplina, percebemos que se tratava de uma abordagem que caminhava para além de “ensinar” a elaborar um projeto de pesquisa, havia uma grande parte ligada à linguagem acadêmica, o que nos deixou bem mais à vontade para a condução do conteúdo em dupla docência.

Considerado o programa da disciplina, o planejamento e as conversas com a colega de área pedagógica, iniciamos as aulas. Na apresentação do curso, ouvimos as propostas de trabalho dos alunos, iniciadas no semestre anterior sob a orientação da docente da área pedagógica, quando fora ministrada em docência simples. Ao mostrar o conteúdo e explicar o funcionamento das aulas, percebemos também que, por ser um curso de formação inicial em licenciatura, grande parte dos discentes não tinha uma vivência científica, ainda que finalistas no curso.

Precisamos, então, rever algumas abordagens para, de um lado, atender ao curso e, de outro, atender a uma demanda mais específica, visto que aquele perfil discente necessitava de uma inserção maior no “mundo acadêmico”.

O 1º tópico foi “Artigo científico: conceituação, diretrizes e fundamentos teóricos”, para mostrar um painel de como este tipo de conhecimento veio se configurando e conquistando um espaço definitivo na divulgação do conhecimento científico. Nesse ponto, ficou claro para os alunos que o desenvolvimento da ciência e seus procedimentos metodológicos têm séculos de existência, mas ganha seu *status* mais recentemente e que o artigo científico averba boa parte da produção de conhecimento na atualidade. Isso causou certo estranhamento na turma, que pareceu entender a supremacia da ciência numa espécie de “desde sempre”. Nesse momento, a atuação em dupla docência configurou-se sobremaneira como importante, já que a docente da área pedagógica pontuou o percurso dos estudos em sua área e de como as publicações de artigos contribuíram para o desenvolvimento epistemológico que apresenta na atualidade.

No tópico seguinte, tratamos de “Citação e artigo científico: procedimentos para uso acadêmico”, com o objetivo de mostrar aos discentes que a produção de um artigo não pode prescindir de citações e que tais citações precisam ser bem selecionadas para que possam sustentar a teoria que embasa uma pesquisa. Nesse sentido, a dupla docência se apresentou como uma contribuição singular à formação dos discentes, uma vez que suscitou uma discussão acerca de seleção de conceitos para a legitimação de uma defesa de ponto de vista teórico. Nesse ponto, a união de visões sobre pesquisa teórica foi bastante profícua, posto que a docente da área pedagógica pôde compartilhar como se dá o processo de escolha conceitual na área de educação, por exemplo, e de como isso é importante para a consecução da pesquisa em temas afeitos à área de formação docente.

Sobre “Linguagem acadêmica em artigo científico: configurações normativas”, a abordagem foi bastante interessante no sentido de que a dupla docência pôde trazer à discussão como cada área de conhecimento congrega os conhecimentos e, a partir disso, estabelece, ainda que tacitamente, normativas que direcionam as publicações e o uso da linguagem acadêmica. A contribuição aos discentes foi aprofundada ao podermos relacionar como diferentes áreas de conhecimento perpetuam certas regras que, em um primeiro momento, podem parecer tão diferentes, mas que levam a uma maneira peculiar de determinada área de conhecimento. Isso reverberou para algumas discussões na própria área de Letras, quando se observou o modo pelo qual artigos sobre texto literário e artigos sobre fenômenos linguísticos são configurados.

Em outro momento, tratamos de “Referências em artigos científicos: orientações (ABNT)”, com o intuito de mostrar, tecnicamente, que o gênero textual “artigo acadêmico” demanda algumas particularidades no modo como se deve identificar base teórico-conceitual e que isso pode significar maior credibilidade ao trabalho que se pretende publicar. Nesse ponto, até pelo aspecto mais técnico, não houve contribuição mais efetiva, além daquela referente ao fato de que os periódicos, por vezes, rejeitam submissões que não apresentem a correta referência em sua proposta de artigo. De qualquer maneira, o mais importante nesse item foi refletirmos sobre a importância das citações e conseqüentemente que tais citações sejam devidamente referenciadas no trabalho.

Como último tópico de discussão, trouxemos um conteúdo que, pela experiência que temos em alguns anos de trabalho com textos acadêmicos, apresenta bastante dificuldade em sua escolha: “Verbos em artigos científicos: seleção e aplicação acadêmica”. Aqui, podemos destacar que a dupla docência significou um aprendizado coletivo de enorme validação, ao podermos destacar não só verbos mais apropriados para uma introdução, referencial teórico, resultados e conclusão em um artigo acadêmico, mas também, de como as diferentes áreas do conhecimento perpetuam ou preferem certos verbos a outros, sempre pensando no conceito de verbo como um indicador de algum processo localizado no tempo.

A partir de uma lista de verbos mais usuais na área de Letras, iniciamos uma conversa de como a escolha de verbos influencia sobremaneira quanto à qualidade de um artigo acadêmico, visto que o conteúdo de significados propostos perpassam as ações que semanticamente estão contidas nos verbos. Isso também foi exposto pela docente da área pedagógica, o que enriqueceu a discussão, já que na área de formação

de professores certos verbos são mais habituais que outros por expressarem distintas concepções, diferentemente, por exemplo, da área de Linguística.

Por fim, é importante relatar que a disciplina contou com momentos de apresentação, pelos estudantes, de suas propostas à turma (e de discussão coletiva sobre elas), momentos de trabalho individual, momentos de devolutiva e orientação individual, momentos de reflexão coletiva sobre os encaminhamentos com vistas à publicação dos textos. Ressaltamos que a possibilidade de diversas leituras e devolutivas em relação à produção dos estudantes foi possível também ao número reduzido deles – terminamos o semestre com dez artigos –, o que viabilizou a realização de apresentações individuais e de devolutivas constantes.

Cabe ressaltarmos, ainda, que o trabalho de produção de artigos recebeu, também, a cooperação de professores do Departamento ao qual se vincula o curso, que assumiram a função de orientadores, ou de revisores dos artigos, considerando as especificidades das temáticas e das abordagens propostas pelos estudantes.

Assim, postos os relatos, chegamos à convergência da experiência, momento no qual podemos refletir sobre a validade de se articular o conhecimento de modo interdisciplinar sem, com isso, perder-se o especialista. Nesse ponto, cabe-nos sobejar a importância da dupla docência na formação, visto que pudemos vivenciar movimentos ricos de aprendizagem coletiva, bem como entendermos que os processos de conhecimento não podem estar limitados a uma especialidade, mas sim, interrelacionar-se para que a construção mais ampla se efetive e possa propiciar uma aprendizagem significativa.

Para além, é fundamental pensarmos nos desafios subjacentes a propostas de dupla docência, pois são ações que podem levar a um maior amadurecimento do percurso de formação inicial pensado nas licenciaturas, em particular. Nessa perspectiva, nosso relato trouxe potencialmente uma proposta exequível, passando a questão a um outro patamar qual seja o de proporcionar que experiências de dupla docência tornem-se mais comuns. Para tanto, pensar institucionalmente modos de operacionalizá-la é imprescindível para que possa haver uma formação de mais qualidade.

Nesse sentido, precisamos pensar que potencialidades e desafios da atuação em dupla docência talvez possam ser sintetizados em um mesmo elemento: o trabalho colaborativo. Se a dupla docência favorece a colaboração entre docentes, potencializando a interação, a interdisciplinaridade, a reflexão conjunta, a construção de

um projeto efetivamente colaborativo pode ser também considerada como um grande desafio, à medida que implica superar formas balcanizadas e artificiais de colaboração (LIMA, 2002). Nos dizeres de Veiga (2008), a colaboração vai além da cooperação: “Na *cooperação*, uns ajudam os outros (co+operam) e, na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (co+laboram)” (VEIGA, 2008, p. 271, grifos da autora). Também Lima (2002, p. 46) conceitua: “Na cooperação, os participantes que acordam trabalhar em conjunto podem ter objectivos e programas de acção separados e autónomos. Na colaboração, a responsabilidade pelo processo é partilhada e as decisões críticas são tomadas conjuntamente”. A colaboração não ocorre automaticamente, ainda que a instituição garanta espaço para isso, uma vez que demanda a abertura inter-individual e um sentido de segurança mútua (LIMA, 2002).

Furlaneto (1998) recorre ao conceito de fronteira ao discutir o sentido da interdisciplinaridade, considerando que a fronteira, ao mesmo tempo em que promove a separação, possibilita a intersecção, constituindo terreno fértil ao diálogo e à parceria:

A Interdisciplinaridade, a meu ver, surge como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras se encontram e criam espaços de intersecção, onde o eu e o outro, sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, abrem-se disponíveis à troca e à transformação. (FURLANETO, 1998, p. 38).

Falamos da construção de uma postura interdisciplinar que implica a abertura das fronteiras internas e externas dos indivíduos (FURLANETO, 1998, p. 38) que se traduzem na possibilidade de troca, reciprocidade, espera, humildade e parceria, criando-se zonas de intersecção com o outro, isto é,

[...] todo esse movimento de flexibilização e de criação de zonas de intersecção na escola estimula um dos encontros mais importantes: o do aluno com o conhecimento. Percebemos que, muitas vezes, as práticas disciplinares, estanques, repetitivas e fragmentadas têm a propensão de provocar nos alunos uma atitude de fechamento para o conhecimento. O que observamos é que quando existe na escola todo esse movimento, de flexibilização e de abertura, que descrevemos anteriormente, os alunos também se abrem para o conhecimento, para as relações com os professores e com os colegas, e passam a desenvolver uma postura interdisciplinar. (FURLANETO, 1998, p. 40).

Docência na Educação Superior, interdisciplinaridade e trabalho colaborativo: categorias emergentes da prática docente

À luz dos relatos, organizamos reflexões em duas categorias que emergiram do processo de escrita, rememoração e sistematização da experiência: 1. Docência na Educação Superior e a importância da reflexão sobre a prática; 2. Interdisciplinaridade e trabalho colaborativo. Passemos, então, à exposição das reflexões.

Docência no Educação Superior e reflexão sobre a prática

Adotamos no presente artigo o reconhecimento da docência na Educação Superior como atividade que demanda reflexão sobre a prática e aprofundamento teórico no que tange aos saberes pedagógicos, e não apenas aos saberes específicos do conteúdo ensinado (PIMENTA, 2002; MARQUES; PIMENTA, 2015). Isto é, para ser professor na Educação Superior, não bastam os conhecimentos específicos da disciplina ensinada, ou a prática profissional – do que decorre a concepção de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”; a atuação na docência demanda a construção de saberes específicos relacionados à ação pedagógico-didática, em um processo de reflexão crítica sobre a prática. Nesse ponto, vale ressaltarmos que “[...] o professor, por sua vez, deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (da experiência, do campo específico e pedagógicos) e sua criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas nas aulas, meio ecológico complexo”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 185).

Trata-se, então, de um duplo processo: 1. Do reconhecimento da docência como atividade complexa, que demanda a existência de um professor reflexivo (SCHÖN, 1995), ou crítico-reflexivo (CONTRERAS, 2002), mais a *pesquisa* sobre a prática (ZEICHNER, 1998), superando-se o modelo da racionalidade técnica (segundo o qual a atividade docente se resume à aplicação de técnicas elaboradas em outros contextos e apresentadas como “infalíveis”); e 2. Do reconhecimento da docência na Educação Superior como profissão que demanda, além dos conhecimentos específicos do conteúdo ensinado, os saberes pedagógicos.

Nesse contexto, temos como pressuposto a importância da reflexão sobre a prática e, avançando, da pesquisa sobre a ação docente como instrumento essencial ao aprimoramento dessa mesma prática e à autoformação dos docentes envolvidos. Portanto, toma-se a realidade como ponto de partida e ponto de chegada, ou seja, considera-se a *práxis* (neste caso, uma experiência pedagógica desenvolvida em uma disciplina de curso de licenciatura) objeto de investigação, o que implica a construção de uma reflexão sistemática e teoricamente amparada.

Cabe destacarmos que a pesquisa sobre a prática traz contribuições não apenas aos professores envolvidos no processo, mas também ao campo da docência na Educação Superior em geral; no caso específico deste artigo, discutir a contribuição da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior sugere construir conhecimentos sobre modos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, temática que interessa à *didática*. Além disso, nesse sentido, que a Didática é o campo da Pedagogia (esta entendida como ciência *da e para a* educação⁵) que se debruça sobre o *ensino*, entendido como fenômeno social complexo que implica a interação professor-aluno-conhecimento e a configuração de situações, pelo docente, com vistas à promoção da aprendizagem dos alunos⁶. Desse modo, espera-se que o presente artigo possa contribuir para as reflexões do campo da didática da Educação Superior, apontando limites e possibilidades da dupla docência entre professores de áreas diferentes no processo formativo de estudantes em um curso de licenciatura em Letras.

É importante frisarmos que a reflexão sobre a prática e a pesquisa, *per se*, não produzem alterações no real; devem elas estar ancoradas em referenciais teóricos que permitam a construção de novas leituras para além do senso comum e articular-se a ações concretamente situadas. Isso porque “é na ação intencional, refletida, indagada, problematizada, ou seja, na práxis, na relação entre sujeitos, que se geram/transformam as práticas/seus resultados”. (PIMENTA, 2010, p. 27). Ao elegermos a prática pedagógica como objeto de análise, optamos por produzir um conhecimento sistemático e refletido sobre um fazer pedagógico e elucidar concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento e de docência que podem engendrar a melhoria dessa mesma prática e a construção de novas práticas em outros contextos.

Interdisciplinaridade e trabalho colaborativo

O trabalho interdisciplinar, via dupla docência, configura-se como uma prática pouco usual no contexto da Educação Superior – e, ousamos dizer, também da educação básica –, considerando o isolamento que caracteriza o trabalho docente e as condições de trabalho que, em geral, não favorecem a manutenção de dois docentes juntos em uma única turma. Analisar a contribuição dessa experiência para a formação do aluno,

⁵ Cf. FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

⁶ Para outros esclarecimentos, consultar: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

certamente, possibilitará reflexões a serem consideradas nos processos de organização do trabalho pedagógico da Educação Superior, e pode ser tema de outra investigação.

Em relação à prática educativa docente, Zabala (1998) aponta como variáveis metodológicas que a configuram: as *sequências didáticas*, o *papel dos professores e dos alunos*, a *organização social da aula* (a dinâmica de organização dos alunos: grande grupo, trabalho em duplas, grupos fixos *etc.*), a forma de *utilização dos espaços e do tempo*, o modo de *organização dos conteúdos*, os *materiais curriculares e os outros recursos* empregados, e o *sentido e o papel da avaliação*. O autor alerta para o fato de as variáveis terem como referencial para análise a *função social do ensino* e o *conhecimento de como se dá a aprendizagem*.

Quer dizer, a configuração das práticas reflete ou referencia determinadas concepções acerca da função da escola e do processo de aprendizagem; no entanto, cabe destacarmos, amparados em Zabala (1998, p. 23), que “[...] a prática educativa pode ser interpretada não apenas a partir do que não se faz com relação a um modelo teórico, mas também como resultado da adaptação às possibilidades reais do meio em que se realiza[...]”; em outros termos, a prática docente encontra, em seu contexto de desenvolvimento, fatores que podem favorecer ou não determinadas escolhas.

Dentre as variáveis apontadas por Zabala (1998), interessa-nos neste relato, em formato de artigo acadêmico, aquela que faz referência ao modo de organização dos conteúdos. A esse respeito, o autor conceitua *interdisciplinaridade* como “[...] a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa”. (ZABALA, 1998, p. 143). Nesse aspecto, a interdisciplinaridade não se configura como termo exclusivo do campo da educação, tratando-se de conceito empregado também no campo científico para explicitar as possíveis relações entre as disciplinas, de maneira que a interdisciplinaridade figura como uma possibilidade ao lado de outras, quais sejam: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade⁷. Afirma o autor:

A interdisciplinaridade implica o reencontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais (no nível da teoria ou no da

⁷ De acordo com Zabala (2002), na multidisciplinaridade, as disciplinas apresentam-se em uma relação *somativa*, sem aparente relação entre si. Na pluridisciplinaridade, configura-se uma relação de *contiguidade* entre as disciplinas, que se agrupam em áreas, mas ainda assim mantêm uma relação de justaposição. Na transdisciplinaridade, faz-se presente uma relação de *unificação*; a cooperação entre as disciplinas é de tamanho alcance que elas acabam por adotar um mesmo paradigma.

investigação empírica) traz seus próprios esquemas conceituais, a maneira de definir os problemas e seus métodos de investigação. (ZABALA, 2002, p. 32).

Observado isso, tem-se como importante compreender que as discussões sobre os modos de organização curricular e as relações entre as disciplinas emergem no contexto de questionamento do modelo disciplinar de currículo escolar, costumeiramente organizado com base na soma de disciplinas que não estabelecem diálogo entre si. Para Zabala (2002), esse redirecionamento decorre de duas ordens de fatores, a saber: 1. Da reflexão acerca da função social do ensino; e 2. Das transformações no entendimento dos processos de aprendizagem. Em um contexto no qual a função da escola era entendida como a de selecionar e preparar estudantes para a universidade, fazia sentido que o currículo escolar fosse organizado seguindo a lógica disciplinar presente no contexto universitário.

À medida que essa concepção é questionada e passa-se a atribuir à escola a função de formar pessoas – o que vai além de transmitir os produtos das ciências –, o modelo disciplinar começa a ser questionado. Somado a esse fator, os avanços nas ciências da educação, em especial relativos à pesquisa sobre os processos de aprendizagem, apontam problemas na lógica disciplinar, uma vez que a primeira aproximação com a realidade é sempre global, seguida pela análise e, somente ao final, pela síntese. Aponta-se, ainda, para a importância do interesse e da mobilização no processo de aprendizagem. Partindo desse duplo questionamento – *da função social do ensino e dos processos de aprendizagem* – são desenvolvidos movimentos renovadores no século XX, todos eles empenhados em construir alternativas ao modelo tradicional disciplinar (ZABALA, 2002).

Do ponto de vista da ciência, também se evidencia o questionamento da fragmentação e da hiperespecialização disciplinares que impedem de ver o contexto e o complexo, como indicia Morin (2008, p. 15):

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.

Para Morin (2008), necessita-se de uma “reforma do pensamento” que permita o reencontro do ser humano com o conhecimento – que se perdeu em meio à expansão

descontrolada do saber, diluído em informações dispersas – e com a capacidade de reflexão. Nesse aspecto, Morin (2008, p. 89) salienta que “[...] é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

O filósofo alerta-nos sobre a importância da instituição escolar nesse processo: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” (MORIN, 2008, p. 20). E quais as possibilidades de realizar a “reforma do ensino”, elucidadas por Edgar Morin? Será a interdisciplinaridade um caminho? E de que maneira viabilizar abordagens interdisciplinares no contexto da Educação Superior?

Veiga, Resende e Fonseca (2000) consideram a *aula universitária* como espaço possível de inovação. Trata-se de um contexto no qual interagem professor, aluno e saberes, em que ocorre a construção do conhecimento e a aprendizagem, figurando como *campo de possibilidades* de inovação. Amaral (2000), discutindo especificamente a interdisciplinaridade na Educação Superior, em cursos de graduação e de pós-graduação, aponta para as potencialidades do trabalho interdisciplinar. Nesse tipo de ação, não há a “[...] quebra da especificidade de nenhuma disciplina [...]” (AMARAL, 2000, p. 149), mas sua integração. Encontra-se aí o verdadeiro sentido do trabalho interdisciplinar. Quer dizer, não se trata de eliminar as disciplinas, mas de buscar aproximações e diálogo entre diferentes campos do saber, com vistas a possibilitar leituras mais abrangentes do real. Esse escopo pode ser alcançado na experiência de dupla docência narrada, e demandou a efetivação de um trabalho colaborativo, no qual cada um dos docentes pode apresentar contribuições advindas de suas áreas de pesquisa e formação, o que certamente possibilitou a ampliação das discussões efetuadas para além da dimensão técnica do trabalho científico, implicando a reflexão sobre questões epistemológicas da pesquisa.

Considerações finais

Todo trabalho pedagógico precisa estar ancorado em práticas que viabilizem a condução de um processo de ensino-aprendizagem que possa fazer emergir uma configuração didática que contribua efetivamente para a ampliação de conhecimento do grupo. Nesse aspecto, retomamos nosso objetivo neste relato para reafirmar a

importância da interdisciplinaridade na perspectiva do trabalho colaborativo, nesse caso, especificamente na Educação Superior.

Nesse ponto, cumpre-nos ressaltar que as possibilidades e os limites da dupla docência na disciplina MTC, expostos neste trabalho, ratificam nosso postulado de que isso gera uma profícua discussão na direção da melhoria das práticas docentes na Educação Superior, bem como abre caminhos para uma produção científica no campo da docência, ou seja, retomando Bondía (2002), a experiência nos guia ao pensar, ao olhar, ao escutar, ao sentir, ao observar do detalhe, ao cultivar e ao exercício de lembrar que há um espaço-tempo necessário para o fazer pedagógico.

Assim, nosso relato de experiência com alunos do curso de licenciatura em Letras Português lança luzes sobre a importância da construção de um trabalho colaborativo no contexto da educação superior, e da aproximação entre áreas do conhecimento como forma de ampliar as aprendizagens dos estudantes.

Referências

- ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*. 14. 2008. Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: EdPUCRS, 2008. v. 01. p. 473-487.
- AMARAL, A. L. A aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. *In: VEIGA, I. P. A. et al. (orgs.) Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Tradução João Wanderley Geraldi.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURLANETO, E. A prática interdisciplinar. **Educ & Form**, p. 37-40, 1998.
- LIMA, J. A. de. **As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estrutura, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

- MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, maio 2015.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (orgs) **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S.G.; Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A. *et al.* (orgs). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas/SP: Papyrus, 2000.
- VEIGA, I. P. A. A Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. (org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

ANEXO

Referências bibliográficas fornecidas aos alunos:

Temática:

Reflexões sobre enfoques na pesquisa – positivismo, fenomenologia e materialismo histórico-dialético

MINAYO, M. C. de S. Correntes de pensamento. *In*: MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 81-142.

TRIVIÑOS, A. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 30-53.

Temática:

Concepção de ciência e pesquisa

CHAUI, M. A ciência. In: CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

DEMO, P. Introdução ao ensino da metodologia da ciência. In: DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1985, p. 13-28.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Novos sentidos para a ciência. In: GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 37-68.

Temática:

Levantamento de abordagens, instrumentos e técnicas de pesquisa

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

Enviado em: 02/09/2018.

Aceito em: 03/05/2019.

Publicado em: 30/12/2019.

Como referenciar este artigo:

Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES; Flavio Biasutti VALADARES. A disciplina Metodologia do Trabalho Científico ministrada em dupla docência: um relato de experiência. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 230-249, out./dez., 2019. e-ISSN: 2359-2087. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>.