

CINTIA MOTA CARDEAL
FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS

(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO & INTERDISCIPLINARIDADE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM

editora
itaiciúnas



Cintia Mota Cardeal
Fernando Henrique Tisque dos Santos
(Organizadores)

Educação e Interdisciplinaridade:
formação de professores, didática e processos de ensino
e aprendizagem

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2022

©2022 por Cintia Mota Cardeal e Fernando Henrique Tisque dos Santos (Organizadores)

©2022 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deividly Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica/ diagramação: Walter Rodrigues

Projeto de capa: Editora Itacaiúnas

Foto de capa: dos organizadores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E21 Educação e Interdisciplinaridade: formação de professores, didática e processos de ensino e aprendizagem [recurso eletrônico] / organizado por Cintia Mota Cardeal e Fernando Henrique Tisque dos Santos - 1. ed. – Ananindeua : Itacaiúnas, 2022.
201 p.: il.: PDF ; 6,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.
ISBN: 978-85-9535-205-6 (e-book / PDF)
DOI: 10.36599/itac-eifpdp

1. Educação. 2. Interdisciplinaridade. . I. Título.

CDD 370
CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370
2. Educação: 37

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em dezembro de 2022.

Dedicamos este livro às autoras e autores, que em meio uma pandemia e a perda de milhares de vidas, aceitaram registrar a sua pesquisa, reforçando a importância da ciência para a construção de uma educação transformadora.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Fazenda (1998, p. 11).

Agradecimentos

A realização dessa coletânea só foi possível pela colaboração fundamental da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Centro de Formação de Professores por oportunizar a pesquisa, extensão e ensino na formação continuada através do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade. Nesse ato de agradecimento incluímos afetuosamente professoras e professores, alunas e alunos que escreveram os capítulos dessa coletânea e continuam colaborando e lutando para fazerem a diferença no projeto educacional nos territórios de identidades da Bahia.

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Karina de Oliveira Santos Cordeiro</i>	
Apresentação	11
<i>Cintia Mota Cardeal, Fernando Henrique Tisque dos Santos</i>	
Eixo I: A formação inicial e os estágios supervisionados	
LEITURA, AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA	16
<i>Rosamaria Mascarenhas Guimarães, Nanci Rodrigues Orrico</i>	
ESTÁGIO OBRIGATÓRIO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DO CFP/UFRB	32
<i>Juliana Brito dos Santos, Cristina Souza Paraíso, Débora Alves Feitosa</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO(A) NO CFP/UFRB E A INTERDISCIPLINARIDADE	47
<i>Tatiane Santos Andrade da Silva, Djeissom Silva Ribeiro</i>	
EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A REFORMA DO PENSAMENTO	63
<i>Rosemare dos Santos Pereira Vieira, Kleyson Rosário Assis</i>	
Eixo II: Práticas de ensino e aprendizagem	
INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
<i>Emanoela Sena dos Santos, Fernanda Maria Almeida dos Santos</i>	
EJA, ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES	93
<i>Thaís Costa de Freitas, Maria Eurácia Barreto de Andrade</i>	
INTERDISCIPLINARIDADE EM ESCOLAS DO CAMPO	108
<i>Daiane Alves dos Santos Sampaio, Nanci Rodrigues Orrico</i>	
CORES, FORMAS, ... : GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	122
<i>Vanessa Santos Alves, Gilson Bispo de Jesus</i>	
INTERDISCIPLINARIDADE NA ATIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DE DUAS TESES CAPES (2018)	138
<i>Sheyse Santos Fagundes, Djeissom Silva Ribeiro</i>	
TEMPORALIDADE DAS AÇÕES E VIVÊNCIAS MOTORAS DAS CRIANÇAS	155
<i>Cristiane Borges Pinheiro, Márcia Cozzani</i>	

INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO SEMIÓTICA PEIRCEANA
..... 168
Jociel Nunes Pereira Vieira, Emanuel Luís Roque Soares

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS INTERDISCIPLINARES: DESAFIOS E INTERFACES 184
Jaqueline Reis de Andrade, Maria Eurácia Barreto de Andrade

Sobre os autores..... 198

Sobre os organizadores 200

Prefácio

A obra “Educação e interdisciplinaridade: formação de professores, didática e processos de ensino e aprendizagem”, organizada pelo professor Fernando Henrique Tisque dos Santos e pela professora Cintia Mota Cardeal, chega em momento oportuno, pois as discussões ensejadas nessa publicação, somam-se à luta travada pela academia brasileira em defesa da ciência e da educação no cotidiano das práticas pedagógicas, tanto em contextos escolares como não escolares.

O convite para prefaciar este livro trouxe-me, como pesquisadora, satisfação e inquietação. A satisfação ao ler a obra diz respeito à qualidade dos estudos e das pesquisas apresentadas, uma vez que a composição dos artigos possibilita reflexões sobre a formação inicial docente e os estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas da UFRB, como também problematiza a prática de ensino e aprendizagem, com destaque à discussão teórica interdisciplinar. Em contrapartida, e daí vem a inquietação, os textos dizem dos desafios da educação na cena contemporânea, bem como da necessidade em ampliar um conjunto de ações pedagógicas que indiquem caminhos possíveis para a superação, dentre outras questões, da fragmentação entre teoria e prática educativa.

Como bem discutido nos artigos, a prática interdisciplinar trata-se de uma ação necessária, em especial no atual contexto de incertezas, em que a solidariedade deve “interdisciplinarizar” a cena educacional. Desse modo, precisamos de uma atuação que colabore para a compreensão do pensamento complexo, mas também completo, na formação acadêmica e profissional dos docentes tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior.

Quando consideramos o cenário adverso que estamos atravessando, no século XXI, afetado por uma crise multidimensional, com desdobramentos sanitários, políticos, econômicos, sociais e culturais, vê-se a necessidade da atuação dos profissionais de educação para promover o contraponto pedagógico ao caos. Nesse sentido, a educação brasileira foi desafiada a realizar uma adaptação possível para as práticas educacionais no contexto atual. A partir desse movimento, evidenciou-se um paradoxo de proporções gigantescas, ao mesmo tempo em que se demonstrou a capacidade das educadoras e dos educadores em criar alternativas didáticas, confirmou-se, tragicamente, o tamanho da nossa desigualdade educacional, reflexo das questões sociais.

Por isso a importância dos textos a seguir, pois, além das questões educacionais, discutem, essencialmente, justiça. No Brasil, tratar do acesso e permanência à educação de qualidade é, sobretudo, buscar um novo ordenamento social que inclua milhões de pessoas à margem do sistema econômico e simbólico cultural. Não por outro motivo, é indispensável a construção coletiva para o planejamento de uma prática pedagógica socialmente reflexiva, em que os currículos e a organização pedagógica possam reproduzir a potência dessa luta que remete as iniciativas, dentre outras tantas, como as de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

A memória desses mestres da educação brasileira muito tem a nos ensinar no enfrentamento da difícil cena contemporânea. E talvez a mais importante seja considerarmos que, diante do desafio

obscurantista, mantem-se o princípio das causas emancipadoras populares. A luta sempre desigual, mas persistente, apresentará resultados, mesmo que tardios. Assim combateremos o autoritarismo e sua violência com mais diálogo e democracia, do mesmo modo as mentiras e a ignorância serão derrotadas pela realidade em sua face mais dura e pela educação socialmente comprometida.

Se a universidade, *locus* promotor do conhecimento científico, tem sido diuturnamente questionada, é nossa obrigação defendê-la. Para tanto, a melhor resposta aos ataques tem sido a insistência do fazer científico com qualidade e a prova incontestada pode ser traduzida na materialização dessa obra. Os aportes teóricos foram bem escolhidos e dialogam com a atualidade da temática, dando sustentação para as análises das pesquisas. Isso é muito importante, pois mostra o cuidado acadêmico nas escolhas dos referenciais. Além disso, o livro apresenta consonância com a proposta do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na medida em que traz contribuições para o território no qual a instituição está inserida.

Nesse sentido, foi fundamental a escuta dos/as docentes acerca das práticas interdisciplinares e da necessidade da aproximação entre a Universidade e a Educação Básica, pois eles têm muito a nos dizer sobre o trabalho docente e sobre as experiências sociais do mundo que o cercam, é preciso que tenhamos um olhar voltado para esses dizeres profissionais.

Considero a leitura desse livro importante, pois poderá ser ao mesmo tempo provocativa, formativa e reflexiva sobre os desafios da docência ancorada na perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, cada leitor terá a oportunidade para refletir sobre os temas apresentados e, eventualmente, elaborar novas ações pedagógicas capazes de contribuir com o trabalho docente.

Por fim, ao tempo que faço aqui o convite à leitura dessa obra interdisciplinar, trago uma provocação, permitam-se relacionar essa obra à imagem proporcionada pelos espelhos em forma de prisma do caleidoscópio, que ao lançar luz e movimento sobre as reflexões didáticas interdisciplinares, cada um/a de vocês tenham combinações variadas para a construção de novos horizontes formativos. Boa leitura!

Karina de Oliveira Santos Cordeiro¹

Amargosa, 29 de setembro de 2021

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2001), mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2007), doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2012) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018).

Apresentação

Cintia Mota Cardeal
Fernando Henrique Tisque dos Santos

Esta é uma coletânea composta por dois livros, que foi elaborada a partir dos estudos realizados por discentes e docentes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade do Centro de Formação de Professores situado na cidade de Amargosa - BA, *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As reflexões trazidas nesses livros exprimem o pensamento crítico sobre a educação brasileira atravessado pelo campo epistemológico da interdisciplinaridade a qual é objeto de estudo desse curso.

Os capítulos aqui reunidos apresentam a educação pensada a partir da perspectiva interdisciplinar, que caminha atravessando os limites fronteiriços dos conhecimentos já a muito tempo demarcados na grade curricular escolar, ou seja, a interdisciplinaridade é um fenômeno educacional e científico contemporâneo que se opõe a um modelo de ensino analítico que secciona os conteúdos curriculares em partições. Desse modo, a intencionalidade dessa coletânea está em colaborar na discussão sobre ampliação do olhar pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem, no qual seja valorado nas relações entre todos os saberes que constitui a escola.

O primeiro livro dessa coletânea foi titulado *Educação e Interdisciplinaridade: formação de professores, didática e processos de ensino e aprendizagem* e está apoiado em discussões que fazem parte da identidade que constitui a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia nascida do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que proporcionou a interiorização das universidades públicas e por consequência democratizou o acesso de estudantes ao ensino superior público causando um impacto econômico, social e educacional em todo seu território. Nesse sentido, advindo da experiência e das pesquisas realizadas nesse território cultural e diversos do Vale do Jiquiriçá esse livro foi organizado em dois eixos que abordam e transpassam a escola, a educação e o seu contexto.

No primeiro eixo intitulado *A formação inicial docente e os estágios supervisionados* assina o primeiro capítulo Rosamaria Mascarenhas Guimarães e Nanci Rodrigues Orrico. Em seu texto *Leitura, avaliação e interdisciplinaridade na escola*, a partir dos fundamentos da produção de (auto) biografia, as autoras analisaram as narrativas de professores sobre suas histórias de leitura e avaliação e sua relação com a interdisciplinaridade. A pesquisa ressalta a importância da escuta das histórias de vida e das experiências de professores para a compreensão do modo como organizam suas práticas pedagógicas.

No segundo capítulo *Estágio obrigatório escolar nas licenciaturas em educação física e pedagogia do CFP/UFRB*, Juliana Brito dos Santos, Cristina Souza Paraíso e Débora Alves Feitosa analisaram as contribuições do estágio obrigatório na formação dos futuros educadores nos dois

curso. A partir dos documentos oficiais, identificaram os elementos que tratam do cunho didático-pedagógico presentes no componente curricular de estágio obrigatório escolar. As autoras apontam que as práticas pedagógicas na escola consigam dialogar com as demandas observadas e/ou vivenciadas durante os estágios. Para isso, são necessárias metodologias de ensino fundamentadas na interdisciplinaridade, representando uma mudança e inovação de atitude e postura na construção do conhecimento.

Em *Estágio supervisionado na formação do(a) pedagogo(a) no CFP/UFRB e a interdisciplinaridade*, Tatiane Santos Andrade da Silva e Djeissom Silva Ribeiro assinam o terceiro capítulo. Com base nos documentos que regulamentam o estágio na graduação e de questionário aplicado aos docentes membros da Comissão Orientadora de Estágio do Centro de Formação de Professores da UFRB. Diante dos desafios ainda enfrentados pela relação entre teoria e prática os autores afirmam o Estágio Curricular Supervisionado apresenta elementos suficientes para a construção de uma concepção acerca da docência, que não a vislumbre como mero ato mecânico e rotineiro de transmissão de conhecimentos.

No último capítulo deste eixo, Rosemare dos Santos Pereira Vieira e Kleyson Rosário Assis apresentam o texto *Educação interdisciplinar e a reforma do pensamento*. Nele, realizam uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de interdisciplinaridade sob a ótica da professora pesquisadora Ivani Fazenda e reforma do pensamento baseado nas teorias do filósofo francês Edgar Morin, com propósitos explicativos sobre os conceitos, descritivos sobre os limites e possibilidades e exploratórios. Apresentam a relação entre interdisciplinaridade e reforma do pensamento no contexto escolar.

No eixo II intitulado *Práticas de ensino e aprendizagem*, Emanoela Sena dos Santos e Fernanda Maria Almeida dos Santos assinam o capítulo denominado *Interdisciplinaridade e ensino de língua portuguesa*. Promovem uma discussão analisando as práticas interdisciplinares do professor de português nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública de Amargosa (BA). A pesquisa reitera que há muito a se fazer para que os professores compreendam e construam práticas que considerem a leitura como meio de um ensino interdisciplinar.

No segundo capítulo, cujo título é *Alfabetização e práticas pedagógicas na EJA: um olhar interdisciplinar*, Thaís Costa de Freitas e Maria Eurácia Barreto de Andrade, analisaram as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos e como contribuem com o processo de alfabetização. As autoras constataram que a alfabetização ainda é concebida como codificação/decodificação dos códigos linguísticos. Disso resulta a compreensão de que apenas os educadores são os principais e/ou únicos responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem.

No texto *A interdisciplinaridade em Escolas do Campo*, Daiane Alves dos Santos Sampaio e Nanci Rodrigues Orrico buscaram identificar se a organização do trabalho pedagógico das escolas,

proporcionada pelos(as) docentes e gestores(as) educacionais que lecionam/trabalham na Educação do Campo atende à pluralidade da população que atendem. As pesquisadoras identificaram que nas escolas de campo pesquisadas não há um momento para discussão e debate entre a escola e a comunidade em que está situada cada instituição, sobre o que eles/elas acreditam ser necessário construir de conhecimentos com os/as estudantes do campo o que implica na organização do trabalho pedagógico.

Vanessa Santos Alves e Gilson Bispo de Jesus buscaram compreender as contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relativos aos sólidos geométricos e alguns de seus atributos com alunos da Educação Infantil em *Cores, formas, ...: geometria na educação infantil*. Após a criação, desenvolvimento e aplicação da atividade realizada na Teoria das Situações Didáticas – TSD desenvolvida por Guy Brousseau, os autores concluem que a experiência poderá trazer ideias e estratégias para que professores e futuros professores possibilitem aos alunos novas situações para aprender Geometria.

Na pesquisa de Sheyse Santos Fagundes e Djeissom Silva Ribeiro intitulada *Interdisciplinaridade na atividade docente: análise de duas teses CAPES (2018)* analisaram duas Teses de Doutorado localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com a temática da interdisciplinaridade na atividade docente. Um dos principais apontamentos dos autores é de que a Interdisciplinaridade se configura como uma Ciência e que, para ganhar espaço no ambiente escolar, é necessária a abertura das mentalidades de docentes, possibilitando uma ruptura com o ensino tradicional na tentativa de encontrar caminhos e soluções para problemas do cotidiano no ensino.

No quinto capítulo, *Temporalidade das ações e vivências motoras de crianças na educação infantil*, Cristiane Borges Pinheiro e Márcia Cozzani analisaram a temporalidade das ações e vivências motoras das crianças a partir do planejamento e da prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil. As pesquisadoras apontam que o eixo-movimento está presente no planejamento da instituição de educação infantil, porém na prática pedagógica o movimento é pouco valorizado no contexto da aprendizagem.

Jociel Nunes Pereira Vieira e Emanuel Luís Roque Soares no capítulo *Interdisciplinaridade através da gamificação semiótica peirceana* refletem como a Gamificação pode colaborar na Educação quando estruturada como um método que apresente, de forma teórica e prática, interpretações com base interdisciplinar sobre os conteúdos escolares e a realidade do discente. Os autores consideram a relevância da configuração gamificada em uma atividade pelo seu caráter interdisciplinar, fomentando possibilidades interpretativas que uma análise semiótica pode conduzir.

Em *Práticas pedagógicas e projetos interdisciplinares: desafios e interfaces*, Jaqueline Reis de Andrade e Maria Eurácia Barreto de Andrade promoveram reflexões sobre o conceito de currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar de professores. Apresentam as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para a elaboração e desenvolvimento de projetos

interdisciplinares. As autoras consideram que há uma fragilidade da compreensão sobre práticas interdisciplinares das professoras investigadas, bem como dificuldades na elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Esperamos que este livro possa contribuir com o debate acerca da Educação e seus sujeitos de modo a alavancar propostas para os problemas educacionais aqui levantados pelos pesquisadores. Sempre é momento de compartilhar ideias e ações que possam ter impacto positivo na organização do campo educacional e no ensino.

Eixo I: A formação inicial e os estágios supervisionados

LEITURA, AVALIAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Rosamaria Mascarenhas Guimarães

Nanci Rodrigues Orrico

Ao pensar na interface entre leitura, avaliação e interdisciplinaridade na escola, refletimos, inicialmente, neste texto, sobre os caminhos e marcas que me constituem a partir das palavras de Mia Couto (1983) quando ele diz, no poema *Identidade*, que:

Preciso ser um outro para ser eu mesmo. Sou grão de rocha. Sou o vento que a desgasta. Sou pólen sem insecto. Sou areia sustentando o sexo das árvores. Existo onde me desconheço aguardando pelo meu passado ansiando a esperança do futuro. No mundo que combato morro, no mundo porque luto nasço. Couto (1983, p.13)

Refletimos, inicialmente, neste texto, sobre os caminhos e marcas que me constituem a partir dos primeiros versos de Mia Couto (1983): “Preciso ser um outro para ser eu mesmo” inscritos nesse começo. A partir deles, propomos retomar a formação e os repertórios que nos formam, compreendendo que esse movimento é, constantemente, precisar ser outros, múltiplos, vários, diversos. Rememorar quem fomos, quem somos e o que queremos nos tornar. Todo esse processo de retomada sobre a própria história traz consigo os significados e sentidos que vamos gradativamente dando ao mundo e que se acumulam e se entrelaçam, reavivando os trajetos e os traquejos de quem, no hoje, vivencia as miudezas da docência sempre engrandecida pelas marcas e importância de assim simplesmente ser.

Pensar nos percursos formativos, sejam eles profissionais ou não, alinhando as (des)continuidades é também colocar-se enquanto sujeito desafiado a ser esses tantos, mas também a pensar sobre os outros, “grão de rocha” ou “o vento que a desgasta” em nossa caminhada. Outros que comungam conosco vivências, desfrutando e se deixando desfrutar de nossas singularidades.

As marcas dos processos avaliativos e das práticas discursivas de muitos professores também sempre estiveram presentes na caminhada das autoras deste capítulo. A escola, instituição a qual nos dedicamos a pensar no hoje, circunscreveu em nós muitos outros, os quais já fomos ou com os quais pudemos partilhar experiências. Mas também a leitura é algo que merece nossa atenção nesse momento e, tentar uma aproximação entre a relação que ela pode estabelecer com a avaliação, é o que nos move a pensar sobre nós mesmos e sobre os sujeitos da escola.

É sobre elas que escolhemos refletir. Isso porque a avaliação não cansa de dizer, de medir, de inscrever marcas nas histórias de alunos e professores e em suas respectivas caminhadas e passagens pelos espaços educativos. Por outro lado, temos a maestria da leitura, por vezes tão mal disponibilizada, aproveitada e reconhecida em suas potencialidades dentro e fora da escola. Sendo assim, o que entrelaça leitura e avaliação, perpassadas pela interdisciplinaridade, materializa-se na busca da resposta à questão:

O que podemos apreender, das narrativas dos professores, sobre suas histórias de leitura e avaliação, que podem nos ajudar a repensar as práticas avaliativas e de leitura na escola e reduzir o fracasso escolar dentro de todas as disciplinas?

No primeiro momento, apoiadas principalmente pelas discussões de Ivani Fazenda (2011), escrevemos sobre os impasses para a execução da interdisciplinaridade na escola. Para isso, demonstramos, desde o começo da escrita, o quanto esse trabalho seguiu um movimento invertido para se realizar, visto que não buscamos perceber a interdisciplinaridade em algum aspecto do ensino-aprendizagem, mas sim escolhemos temas que, mesmo tão presentes, são donos de uma complexidade muito grande e que, portanto, precisariam ser analisados em suas singularidades e incompletudes antes de serem relacionados a quaisquer atividades dentro das disciplinas por entender as dificuldades desse processo.

Também será importante apresentar o “espaço” que as avaliações escolares têm na escola, destacando como as provas ainda polarizam o ensino, sendo usadas em excesso e de maneira equivocada por muitos profissionais da educação. Além disso, é indispensável reconhecer a leitura como compromisso da escola e de todas as áreas, a fim de que, também as limitações para a garantia dessa utilização, sejam identificadas concomitantemente às possibilidades de trabalho.

Nesse sentido, optemos por escutar três professores de diferentes áreas do conhecimento. Para tornar mais compreensível para o leitor, contamos para esse momento com uma professora de Língua Portuguesa, um professor de História e uma professora de Biologia. Os docentes serão chamados, respectivamente, de Ema, Marcos e Esmeralda, os quais são nomes fictícios escolhidos por eles próprios.

Entendemos que não se pode definir precisamente práticas e recursos metodológicos na pesquisa sem antes aproximá-los dos sujeitos, do contexto e das justificativas que movem a produção de um trabalho de caráter científico, a abordagem será a qualitativa. Tal abordagem, expressa uma relação com o campo epistemológico voltada para a análise de aspectos e fenômenos são observados em contextos específicos, na busca por encontrar sentidos e significados que os expliquem ou os tornem mais cognoscíveis. Além disso, a abordagem qualitativa, ao admitir “[...] a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre teoria e prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais [...]” (CHIZZOTT, 2003, p. 9), corrobora com a perspectiva da pesquisa autobiográfica das histórias dos educadores.

A opção pelo desenvolvimento de um estudo pautado na pesquisa (auto)biográfica perpassa pelo entendimento de que é tempo de tornar experiência o que foi vivência, intercalando meus saberes e contextos para, assim, alçar essa tentativa de caminho no qual também me percebo. Buscamos engendrar o método (auto)biográfico por entender a necessidade de rever as práticas a partir de uma epistemologia que emerge dos sentidos que vão a ela sendo atribuídos.

Esse método configura-se por oportunizar, dentro do campo das abordagens qualitativas, uma valorização da subjetividade, utilizando-a como insumo para o pensar sobre si a partir do falar sobre si

e, nesses encontros de pessoas e pensamentos, produzir transformações: a leitura e a avaliação da aprendizagem em um contexto de disciplinas e áreas que as entendem e utilizam de jeitos múltiplos.

Realizamos entrevistas narrativas com os professores a partir dos eixos: memórias escolares e da docência a respeito da leitura, da prática da avaliação da aprendizagem e concepções sobre a interdisciplinaridade. A respeito da escolha desse instrumento de pesquisa é preciso esclarecer que:

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada. (RAVAGNOLI, 2018, p. 2)

A fala dos docentes foi livre, o que diferencia de outros modelos de coleta de dados, visto que não houve perguntas indexadas nem um roteiro previamente elaborado para tal. As narrativas autobiográficas dos três professores, dialogando sobre as temáticas gerais e sobre a história e memória dos docentes, de modo a engendrar uma captura e organização de elementos importantes no que se refere às suas práticas no hoje.

Nesse mundo que combato, morro. Mas pelo que luto, nasço. Renascemos, pois, ao escrever este capítulo. A custo de muito combate, ele acaba de nascer também. O choro de todo o caminho virou a alegria da chegada de um novo ser: nós mesmos, sendo outros. Permitimos, então, que o leiam sabendo que estão nos lendo também. Em papel, escrevemos o mundo, o nosso, e do qual fazemos parte, sendo grão de rocha, vento que desgasta, assim como Couto (1983) no poema citado no começo do texto.

IMPASSES DA INTERDISCIPLINARIDADE

Inicialmente, é importante dizer o quanto seguimos um caminho inverso para pensar sobre a interdisciplinaridade ao estabelecer pontos a serem estudados (a avaliação e a leitura) que, por sua própria natureza, se “interdisciplinaram” em um fluxo de compreensão que os colocam, ou que os reconhecem, como extremamente presentes em todas as áreas do conhecimento escolar. Cumprindo o movimento invertido, é preciso dizer também que não será necessário buscar enlaçar elementos para observar a presença ou não da interdisciplinaridade no contexto escolar. Isso porque levaremos em consideração o modo como as inúmeras concepções e aplicações desse termo vêm sendo utilizadas nas literaturas que sobre ele discorrem, mas principalmente as contradições que desse uso decorrem.

Concordando com Fazenda (2011), entendo que o desafio que se coloca no que refere à interdisciplinaridade é muito grande, devido a fatores de diversas ordens: epistemológicos e instrucionais, psicossociológicos e culturais, metodológicos, materiais e também de formação.

O primeiro fator ao qual me dedicarei a falar tem a ver com os obstáculos considerados **epistemológicos e instrucionais**. Disciplinas organizadas, o que a autora destaca é a hierarquia que nasce junto com isso. A partir dos valores sociais e históricos que vão sendo impostos, algumas delas têm privilégios de tempo e tratamento dentro da escola, o que cria uma supremacia entre uma e outra,

fato que pode, inclusive, ser utilizado para manter o domínio de determinadas “ciências” restrito, sem trocas, mas com *status*.

Outro ponto se relaciona com certo “comodismo” diante das especificidades de cada uma. Para uma melhoria nesse aspecto, Ivani Fazenda chama atenção à necessidade de relativizar e ensinar em função das relações dinâmicas que podem se organizar entre as próprias disciplinas dentro da sociedade e das suas exigências.

Com relação ao segundo ponto apresentado pela autora, os obstáculos **psicossociológicos e culturais**, é preciso sinalizar o quanto a interdisciplinaridade é entendida como uma “aventura”, algo complexo, difícil de se efetivar. Não discordamos desse fato, pois, como sinaliza Fazenda (2011), é preciso uma grande mudança nos moldes das estruturas mentais dos educadores que os elevem a outro modo de conceber as ideias ligadas à interdisciplinaridade, sem, por exemplo, terem o medo de perder a unidade conceitual e disciplinar com a qual lidam.

À esses obstáculos se associam fatores como: restringir o trabalho a seu aspecto metodológico, à necessidade de formação específica, acomodação cultural e perda de prestígio social. Para lidar com eles, a autora chama a atenção para a importância de uma linguagem comum entre a equipe, que precisa também contar com humildade, abertura e curiosidade em um processo de reflexão e ação conjugados. (FAZENDA, 2011).

Para a autora, os obstáculos **metodológicos** são os considerados como mais importantes. Isso é: uma nova metodologia, um novo caminho interdisciplinar necessitaria de uma mudança de atitude engendrada por uma diferenciação no tratamento e concepção de todos os outros obstáculos. Seria o momento, portanto, de os educadores observarem as relações de sua disciplina com as demais sem negligenciar a sua respectiva especialidade. Desse modo, o que se buscaria seria um equilíbrio, considerado pela autora como bastante complexo para ser esmiuçado por ela própria no trabalho que desenvolveu.

É importante dizer por que motivo, inicialmente, apresento os impasses e não as potencialidades da interdisciplinaridade e reconhecer mais uma vez o fluxo inverso que essa pesquisa segue. Nesse sentido, é preciso esclarecer a identificação de que a interdisciplinaridade, no que se refere às metodologias, demanda amadurecimento e que, em contrapartida, pensarei sobre ela e sobre elementos presentes em todas as áreas que também precisam de atenção sem que, obrigatoriamente, ela seja percebida ou materializada em propostas metodológicas.

O quarto obstáculo é o dos aspectos referentes à **formação**. Claramente, as perspectivas interdisciplinares exigem um novo tipo de formação de professores que promova mudanças de atitude por quem ensina e em quem aprende. O desafio seria o de implementar tal formação por profissionais tão acostumados a uma linearidade de discussões e às especializações exigidas cada vez mais pelas ciências. Para a autora, somente uma relação dialógica pedagógica possibilitaria mudanças nesse sentido como apresentado no fragmento a seguir:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou

materia – que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear – a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passar a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. (FAZENDA, 2011, p. 93)

A respeito da última frase do trecho acima, permito-me associar a dificuldade apresentada pelo obstáculo de ordem epistemológica que ainda faz alguns profissionais entenderem que as disciplinas que ministram têm supremacia sobre outras. Ser, nas palavras da autora, “crítico” e “animador por excelência” exigem uma grande mudança de atitude e de reflexão por muitos educadores ou pela maioria deles, tendo em vista a necessidade do engajamento de cada um.

Os últimos obstáculos, para a autora, têm a ver com fatores **materiais**. Para ela, um dos grandes problemas para a organização do ensino de modo mais interdisciplinar é o fato de isso demandar uma nova articulação de espaço e tempo que não caia na improvisação. Aos obstáculos materiais, ela associa também o aspecto econômico-financeiro, com remuneração adequada, que garanta motivação ao trabalho.

Diante do exposto, fica clara a necessidade do abandono de hábitos bastante cristalizados nos aspectos teóricos, metodológicos, de formação, entre outros, a determinação de novos objetivos para o ensino e que as ciências compreendam a limitação de seus suportes.

Entendemos ser bastante útil tocar nesses aspectos, pois, ao tratar da leitura e da avaliação da aprendizagem, compreendemos que elas, naturalmente, estão vivas em todas as disciplinas escolares. No entanto, o modo como são tratadas, apresentadas aos estudantes e/ou compreendidas pelos educadores cria impasses para otimizar um aprendizado mais integral partindo do pressuposto que as áreas do conhecimento, mesmo se utilizando desses dois aspectos, o fazem de maneira estratificada, equivocada ou ainda sem o mínimo “diálogo”.

O que queremos apresentar é que esse tratamento diferenciado não necessariamente oportunizaria mudanças no ensino ou proposições metodológicas interdisciplinares que se efetivem. Daí a necessidade de trazer os **obstáculos** antes das **possibilidades** para fugir do modismo tão frequentemente associado ao termo interdisciplinaridade e buscar, por outras vias, pensar sobre a aprendizagem dos estudantes ou a ausência da devida compreensão sobre determinados conteúdos escolares.

Nesse momento, é preciso pensar sobre alguns fatores que contribuem para essa distância que há entre o trabalho realizado pelas disciplinas e áreas, mas que perpassam por outros tantos. Apresentaremos a seguir alguns tópicos importantes dentro dessa perspectiva de análise antes de seguir para a discussão mais propriamente dita sobre a temática que nos move, visto que entendemos que a complexidade dessa temática é muito grande.

Primeiramente, é preciso pensar sobre o modo como a escola vem tratando as avaliações escolares. A maioria delas se resumem à aplicação de questionários ao final de um período em uma intensa valorização de médias e números, sem reflexões de teor mais qualitativo dos estudantes, o que leva a um grande número de reprovações que os acompanham ao longo da vida estudantil.

É muito comum, nesse sentido, escutar dos professores que os alunos não sabem interpretar textos,

têm dificuldade para responder as questões. Mas cabe buscar entender como o texto é apresentado, que formação os docentes têm, que concepções sobre a leitura e sobre a prática carregam, que tipo de leitura costumam apresentar e exigir dos estudantes, entre outras questões. Assim, dedicaremos o espaço a seguir para pensar um pouco sobre a escola e o “lugar” que a prova tem ocupado dentro dela e a leitura.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: REFLEXÕES

A prática avaliativa, com uso excessivo dos exames, é inerente ao processo de formação da escola moderna. As instituições, inicialmente organizadas por católicos, se utilizavam desse instrumento como mantenedor da ordem e da eficácia do controle e, ainda hoje, há uma permanência dessas tradições em inúmeros colégios de modo tão naturalizado que não se apresentam como um “problema”, mas como algo fundamental. Naturaliza-se também o erro [do aluno] como causa do fracasso escolar, a reprovação e, por vezes, a evasão.

Tais tradições se enveredam pela formação dos professores que, ao longo dos anos, foram/são reprodutores, na escola, de práticas, inclusive discursivas, associadas à imposição do medo da reprovação, dos castigos, dos discursos de ridicularização dos erros, das classificações dos alunos. Ainda é muito comum que os professores, além de amplamente utilizarem as provas para avaliar, busquem a manutenção da ordem e da disciplina como mecanismos que reforçam o controle, por meio da exposição dos seus alunos antes, durante, ou na própria entrega dos resultados das avaliações².

A avaliação e os seus jogos de poder se manifestam no espaço escolar, imputando a disciplina e controle como necessários para o sucesso do ensino, para a ordem do espaço e autoridade do professor. Todas essas classificações destinadas aos estudantes, segundo Foucault, os dividem, segundo classificações e graus e:

[...] têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. [...] A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. (FOUCAULT, 1999, p. 206)

Essas classificações podem ser percebidas na escola quando os alunos são categorizados pelos professores como “melhores” ou “piores”, “bons” ou “ruins”. O parâmetro para tal é o cumprimento da disciplina e a obediência aos jogos de poder impostos. Presenteiam-se os “melhores”, ridicularizam-se, penalizam-se e perseguem-se os “piores”, fato que contribui para a concepção sobre as habilidades e o comportamento de cada indivíduo também fora da escola. Tais classificações rotulam os alunos a partir do que Perrenoud (1999) chamou de “lógica de excelência”. Criam-se hierarquias que seguem essa lógica de comparação, encarnando nos alunos a responsabilidade pelas notas e definindo os “melhores”. É a ideia, já apresentada, da constituição de um “novo corpo”, uma anatomia vigiada, projetada para.

O aluno deve assumir a culpa e o medo de ser castigado. Se ele não se disciplina, é essa a condição a que deve estar submetido. Essa ideia associa-se “aos pontos a mais ou a menos” ou “à nota qualitativa”

que muitos entendem como naturais para a obtenção de médias. O corpo, que foge às regras, precisa “pagar” por isso e a avaliação, desde que abarca princípios condizentes com o projeto de sociedade e homem modernos, segue cumprindo esse papel.

Diante do exposto, vale ressaltar que esse modelo de escola que preza pelo disciplinamento dos corpos e atinge diretamente os indivíduos que não se adequam à norma imposta por ela. Essa “não adequação” pode se dar por diversos fatores.

Entretanto, nesse estudo, a partir da compreensão/valorização das vivências dos educadores, o que se objetiva é refletir sobre a formação de professores, a ausência de um trabalho com a leitura de modo interdisciplinar (e não somente em Língua Portuguesa) e como isso pode refletir no desempenho dos estudantes. Será preciso, também, tentar evidenciar as marcas, representatividades da avaliação da aprendizagem nas histórias dos educadores, compreendendo como elas podem contribuir para que tais práticas acarretem a problemática da reprovação.

LEITURA: DIFICULDADES E RESPONSABILIDADES

Para iniciar esta seção, muitas questões poderiam ser feitas na tentativa de elucidar hipóteses de respostas: de que leitura falamos e quem se “responsabiliza” por ela na escola? Ou ainda: quais dificuldades se implementam no cenário escolar de modo a atravancar o espaço o qual a leitura deveria ocupar? Há clareza sobre qual deve ser esse espaço? Se o aluno está alfabetizado (já sabe ler) nada mais precisa ser feito para estimular e desenvolver o gosto ou o hábito pelas práticas leitoras?

Situando a leitura como oportunidade de transitar na sociedade, é que boa parte dos objetivos deste trabalho foram delineados, tendo em vista o foco que será dado mais adiante ao quanto a relação dos professores com a leitura, entendida a partir da escuta das narrativas de suas histórias de vida, pode influenciar a prática docente no que se refere a essa temática. E, mais ainda, o quanto a ausência do trabalho para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras pode engendrar histórias de fracasso escolar não apenas na área de Língua Portuguesa.

A respeito da leitura, porém, é indispensável entender que ela é uma prática historicamente construída e entendida, não sendo neutra em sua organização tampouco em seus objetivos. Os que dela fazem uso também a compreendem e interpretam de modos distintos em um processo de interação leitor – autor (KLEIMAN, 1995).

Mais do que isso, pode ser instrumento de controle social, mas também de libertação e emancipação. Dialeticamente, pode conscientizar e se relaciona diretamente com a produção cultural, com os hábitos, com as tendências, mas também com os gostos e escolhas de quem dela se utilizam. Como já foi dito, daí nasce a importância em elucidar compreensões e vivências dos professores com relação à essa prática, evidenciando os repertórios leitores dos docentes para pensar sobre a própria docência.

Aqui, vale destacar o que nos diz Kleiman (1999) a respeito da pergunta que iniciou essa seção de escrita: “Em geral, pressupõe-se que a leitura é assunto do professor de português, mas se aceitamos a perspectiva dos estudos do letramento, este não é o caso, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita. (p.98). “Mais adiante, a autora complementa que “enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores.” (KLEIMAN, 1999, p. 98). Para ela, cada professor seria o “modelo” de leitor do grupo que está à frente. Assim, a perspectiva é a de escutar os docentes de áreas distintas e suas histórias no sentido de elucidar informações no que se refere às práticas na sala de aula de cada um deles com a leitura.

Não tomando a leitura como primordial em suas aulas, mesmo cobrando muito sobre ela nas avaliações escolares, alguns professores podem se perguntar: o que eu, dentro da minha disciplina, tenho como possibilidade para ofertar para o aluno ler? Sabemos que a realidade de muitas escolas não favorece a diversidade para se lidar com o texto e sua multiplicidade. As bibliotecas são escassas ou hostis, as classes são numerosas, o número de livros é reduzido, assim como o acesso à internet, entre outros problemas. E, nesse envolvimento, os alunos acabam sendo submetidos a práticas de leitura repetidas, invariáveis, o que pode gerar o contato com códigos que não têm funções sociais para eles. E a leitura, por sua vez, deve produzir conhecimento, combater a alienação.

Assim, mesmo alfabetizados, vão perdendo o gosto ou, fato mais complexo e sério, não conhecem “outros modos de ler”. Sem sentido evidente, a leitura torna-se muito mais um peso para os estudantes que não a fazem de maneira plena: é exigida, cobrada em todas as áreas, mas eles não têm “um modelo de profissional” que lê, porque muitos se eximem de evidenciá-la dentro de suas respectivas áreas mesmo ela estando, intrinsecamente, presente.

A escola, portanto, deve ser o espaço que democratiza possibilidades de leitura. É importante que a instituição escolar reitere, nos currículos, atitudes e procedimentos valorizados por todas as disciplinas, mas também em suas práticas cotidianas. O planejamento deve favorecer o acompanhamento das aprendizagens, trazendo gêneros diversos para o dia a dia e não apenas para o momento das provas.

O aluno precisa estar em contato com textos que o permitam observar, comparar, discutir, estimar, fazer relações, registrar, pesquisar, discordar para, depois, ser cobrado por isso. Se não lhes é dado o mínimo de contato, a cobrança não pode se resumir a uma avaliação final. O texto não pode simplesmente aparecer para ser interpretado: é preciso uma leitura que busca a formação de leitor.

Já compreendemos que o trabalho com a leitura é responsabilidade da escola. Todos os profissionais devem se imbuir desse propósito com vistas a auxiliar os estudantes que não deixam de lidar com ela e com todas as modalidades que a ela se unem para produzir gêneros diversos, como já foi dito, mesmo utilizando-se em larga escala das tecnologias.

Antes, é preciso dizer que esse é um processo de complexidade muito grande porque atravessa vertentes como, por exemplo, a formação de professores ou a realidade das escolas. Entretanto, entendemos que é preciso olhar para o contexto, as histórias, as performances, os contatos, os hábitos, os vícios. É preciso valorizá-los para, também, perceber fragilidades, impasses e, principalmente,

possibilidades.

A análise interpretativa-compreensiva que buscarei desenvolver segue a perspectiva de que, ao falarem de si, os professores pesquisados poderão significar as representações que têm de cada eixo e de cada compreensão de outros modos. Assim, tentarei discutir eixos e temáticas abordadas nas entrevistas narrativas com os professores, de modo a facilitar a compreensão dos leitores.

No que diz respeito ao falar de si, entendo como Sousa que:

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de formação observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos de feminilidade e masculinidade. (2005, p.105)

Desse modo, é fato que minhas representações, assim como a compreensão sobre a leitura para os professores entrevistados, segue uma concepção antecipada, ligada aos valores dos grupos de convivência, associada à própria função social da leitura (de promover a emancipação individual, por exemplo) e que não pode deixar de ser responsabilidade de todos dentro da escola.

Apesar de meus pais ser analfabetos, era analfabeto, eles sempre cobrou, sempre incentivou a estudar. Tem os irmãos que não estudaram, mas foi por vontade deles porque não quiseram estudar, mas incentivo meus pais sempre teve. Porque eles sempre falavam que não era pra gente ser igual a eles, tinha que estudar. E, eles, eles fazia esforço pra, pro estudo. (ESMERALDA, 2019)

Sou professora há 12 anos e minha trajetória com os livros, com a leitura e com a educação vem desde a infância. Talvez por influência de minha irmã, única da família formada e que atuava no magistério, eu me identificava com a profissão de professora desde os 8 anos de idade. Minhas brincadeiras eram quase sempre em torno da sala de aula, fazia do muro do quintal meu quadro negro e de minhas colegas, meus alunos. Aproveitando as sobras de papel que minha irmã mais velha dispensava, até provas eu elaborava, aplicava, corrigia e pontuava. Sentia enorme satisfação com aquilo! Sempre envolta em livros pela natural influência de minha irmã e também pela convicção de minha mãe de que era importante ter livros em casa, eu gostava muito de estudar e dedicava horas do meu dia a isso. (EMA, 2019)

Com relação à fala de Ema, podemos observar a representação da leitura como algo intrinsecamente ligado à sua profissão. A leitura não só foi influenciada pela irmã, mas é claramente presente nas suas escolhas e se mistura com os elementos da sua fala. Em outros momentos da entrevista, ela não dissocia uma coisa da outra, sendo a leitura esse “carro chefe”, essa mola propulsora de sua trajetória.

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar também a influência da escola e de professores no que refere à relação de cada um desses docentes com a leitura e que, de certo modo, seguem a trama de construção de identidade na qual estamos envolvidos cotidianamente pelas escolhas, pessoas, fatos e vivências as quais escolhemos ou somos levados a experimentar.

Acho importante destacar como a escola lidava com a leitura no Fundamental II. Lembro que somente as professoras de português solicitavam a leitura de livros. Como nem sempre a biblioteca dispunha de exemplares suficientes, muitas vezes tínhamos que comprar os livros ou tomá-los de empréstimo com alguém. Lembro que tive que ler *O Mistério do Cinco Estrelas* num único dia e de forma apressada, pois precisava devolvê-lo ao dono, que era meu colega e que também faria uma prova sobre o livro em poucos dias. Recordo bem que minhas professoras em nenhum momento discutiam o livro em sala, apenas solicitavam a leitura e cobravam uma prova depois. Geralmente eu me saía bem, pois já gostava de ler e passava quase todos os meus intervalos lendo na biblioteca. (EMA, 2019)

Eu tive uma professora de Português muito boa, professora Aline, que estimulava a gente a ler. Então ela passava romances pra gente fazer trabalhos coletivos, apresentação de teatro. Só que a gente, eu nunca li os romances, eu já li parte. (MARCOS, 2019)

Outro ponto importante a ser destacado, com relação às falas de Ema e de Marcos, é o fato de que a ideia de que a leitura é “coisa do professor de Língua Portuguesa” parece ser uma concepção que vai sendo formada ao longo de toda a trajetória estudantil desses professores e acaba “aparecendo” em suas práticas, talvez até de maneira inconsciente. Restringida ao professor de Língua Portuguesa e organizada com vistas a uma prova ou apresentação, a leitura e suas representações seguiram aparecendo na fala dos professores.

Cursando o Ensino Médio numa outra escola, estreitei relações com alguns professores não só por ser uma boa aluna, mas também por minhas afinidades artísticas. Destaco duas professoras de português que enxergaram em mim a habilidade para a poesia e para o teatro e souberam fazer uso disso não só em suas aulas, como também em eventos da escola como feiras, saraus e gincanas. No que tange à leitura, ainda cabia às professoras de português nos solicitar a leitura de livros e uma consequente encenação baseada nos mesmos. (EMA, 2019)

Outros pontos apresentados pelos docentes dizem respeito à leitura como necessidade individual, a qual precisou ser sanada por meios mais pessoais, à percepção de que a relação com a leitura e construção da identidade docente no que se refere a esse aspecto se dá pela interação das trajetórias com outros pares. Além disso, cabe destacar que os docentes percebem uma diferença entre a leitura exigida no nível superior como distante de uma prática prazerosa e que, enquanto estudantes, não observavam um trabalho com a leitura de forma intencional e organizada.

Essa ausência de um trabalho relacionado à leitura de maneira mais sistematizada parece se arrastar ao longo dos anos na escola, de acordo com o apresentado pelas falas de Ema. Ela, hoje vista como um exemplo de leitora e escritora dentro e fora do espaço escolar, afirma que, ao ingressar na instituição pública, pode pôr em prática algumas estratégias metodológicas com mais autonomia.

Desse modo, comecei a colocar em prática meu desejo de formar leitores. Minha estratégia era, após fazer uma espécie de merchandising do livro em sala, comentando e fazendo a turma ficar curiosa pela história, solicitar que eles o lessem dentro do prazo de um mês, ao final do qual eu aplicaria uma espécie de avaliação de aferição da compreensão da leitura. Pela falta de hábito e de afinidade com a leitura, muitos não eram receptivos à ideia, mas depois acabaram aceitando. Meu objetivo era que cada turma lesse um livro diferente a cada unidade, o que resultaria em quatro livros ao fim do ano letivo. A proposta era ambiciosa, pois a maioria dos alunos nunca tinham lido um livro propriamente dito ao longo de toda a sua trajetória escolar. (EMA, 2019)

Ela completa ainda:

Além disso, muitos começaram a se interessar pelas histórias que eu comentava em sala e iam à biblioteca por conta própria em busca dos livros. **Isso mostra que o papel do professor é o da insistência.** Se eu houvesse recuado diante da recusa dos alunos, não teria colhido esses pequenos frutos, mesmo que a longo prazo e a passos curtos (EMA, 2019, grifo meu).

Além disso, essa leitura, que deve ser emancipatória, atendendo aos desejos dos pais, irmãos, professores e até os nossos próprios, também definidos nas diferentes trajetórias que percorremos, não deve se restringir ao professor de Língua Portuguesa, e sim se tornar um compromisso efetivo das áreas

do conhecimento, da escola e de todos os professores.

Percebo que meu empenho na formação de leitores é importante, porém não é suficiente, pois dependo também da colaboração de meus colegas professores, afinal ler e escrever deve ser compromisso de todas as áreas. Mesmo com o meu trabalho de formiguinha, não desisto de continuar criando estratégias de formação de leitores, pois repito: o papel do professor é o da insistência. Não devemos simplesmente aceitar que o aluno não gosta de ler e que nada que fizermos dará certo. Muitas vezes, a escola é o único espaço em que o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com a leitura. Temos que persistir e também nos atualizarmos, o professor precisa ler. Não dá para convencer o aluno a ser algo que não somos (EMA, 2019).

Com essa ideia do trabalho colaborativo, fica evidente como, dentro desses percursos, muitas vezes precisamos ser outro para sermos nós mesmos, desafiados a mudar, a colaborar para a melhoria da instituição na qual desempenhamos nossos papéis de maneira mais comprometida independente das nossas áreas de formação e atuação, deixando de delegar maciçamente essa função apenas para a professora de Língua Portuguesa.

Está na hora de os professores pararem de acumular pós-graduações e cursos visando apenas a avanços salariais. É preciso levar para a sala de aula o conhecimento adquirido nesses cursos, senão de nada vale somar diplomas e bradar em protestos exigindo formação continuada. Também sou a favor de que os processos seletivos para admissão de professores sejam mais criteriosos, é claro que isso também perpassa pela universidade, mas precisamos inibir que continuem a chegar às escolas professores que estão apenas de passagem pela profissão e não têm nenhum compromisso com a escola ou com o próprio papel (EMA, 2019).

Que sigamos com nosso trabalho de “formiguinha”, como bem disse Ema em um dos excertos acima, mas que não desistamos de construir espaços de leitura mais significativos a nossos estudantes. Que sejamos, lá na frente, os professores que os incentivaram, que reinventaram as práticas e que reconheceram a escola como esse lugar de promoção e de construção de conhecimento, e não de mera mensuração de capacidades. Sobre isso, mais especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, trataremos a seguir.

Ao serem questionados sobre a avaliação da aprendizagem, os docentes, mesmo com histórias diferentes, apontaram memórias semelhantes. Isso aponta para uma cultura avaliativa que segue marcada pelo uso das provas, tratadas como sinônimos de avaliação.

Pois bem, sobre a avaliação da aprendizagem não muda muito quando eu era estudante pra os dias de hoje, né? A gente até tem um esforço, muito... tem feito um esforço muito grande pra tentar melhorar as formas da avaliação da aprendizagem. Então minha vida estudantil, fundamental, médio, o método basicamente era realização de provas, né? (MARCOS, 2019)

A cultura avaliativa nas escolas segue marcada pelo uso dos exames, inúmeros, utilizados por todos os professores, e os jogos de poder, concepções, falta de formação adequada e tantos outros fatores em nada contribuem para melhorar essa prática nos diferentes níveis de ensino.

Na questão de quando era multisseriada, a gente fazia e no fundamental 1, fazia as avaliações com questões variadas das disciplinas. Fazia questões, tinha questões de geografia, de história, de ciências, matemática, português. Eu lembro que a gente fazia tudo isso numa mesma prova. Agora já quando foi no fundamental 2 aí já, as avaliações, já mudou um pouco. Eu acho hoje as avaliações totalmente diferentes. (ESMERALDA, 2019)

Também o papel autoritário que as práticas de avaliação têm assumido dentro das escolas não passou despercebido nas falas dos docentes que narraram suas trajetórias. No excerto a seguir, porém,

podemos observar dois lados de uma mesma moeda e dos desdobramentos de ações de professores em termos de postura diante da avaliação e da reprovação escolar.

A postura da professora de matemática era intimidativa, nem eu nem boa parte da turma se sentia à vontade para perguntar qualquer coisa a ela ou tirar dúvidas. Tínhamos medo de sermos repreendidos e passarmos vergonha diante de toda a classe. Somente na última unidade letiva, uma outra professora assumiu o posto. Esta era mais receptiva e mais comunicativa, mas, para mim, já era tarde demais: acabei perdendo na recuperação final e fui reprovada. Essa nova professora sentiu-se no dever de me explicar o porquê de minha reprovação, alegando que seria melhor repetir a série do que seguir ano a ano com a mesma dificuldade em matemática. Convencida disso, encarei sem traumas essa reprovação, o que foi positivo para mim, visto que de fato melhorei em matemática no ano seguinte e três anos depois eu já dava banca da disciplina para meus colegas e também para muitos outros estudantes da rede particular (EMA, 2019).

Pensando na docência, Marcos aponta a dificuldade para avaliar de outros modos.

Está se tentando através da nova pedagogia ou de novos conceitos de tentar abranger isso, não ficar limitado à prova e teste. É preciso que a gente crie mecanismos e ferramentas pra gente avaliar a aprendizagem dos estudantes de outras metodologias. Repito de, de estimulá-los a apresentação musical, teatral, de seminário, desenvoltura da fala. do gesto, de como se comportar diante do público. Nós estamos tentando fazer isso, né? Nós estamos fazendo isso no... no nono ano e no terceiro. Não sei se foi coincidência por ser anos finais, né? Do fundamental e ensino médio (MARCOS, 2019).

No caso de Ema, ela já vem, há um tempo, sendo a precursora de práticas avaliativas diversificadas. É reconhecida por ser muito criativa, além de solícita com os estudantes e comprometida com a docência. A professora tem pedido a leitura de um livro e solicita uma atividade relacionada ao mesmo, e isso não é visto como cansativo, enfadonho, punitivo. Os alunos têm gostado bastante e vêm sendo estimulados por ela dentro dessa perspectiva.

O fato é que venho seguindo com essa estratégia até hoje, inclusive solicitando e orientando que os alunos declamem poesia, muitos já estão bem habituados com isso. Com o passar dos anos, fui aprimorando estratégias de aferir a leitura por parte deles, hoje, coloco à disposição da turma a escolha entre fazer prova, seminário ou peça de teatro. Esta última tem sido a preferida até então. (EMA, 2019)

Podemos destacar que esse modo de avaliar, para além das tradicionais provas, desenvolve outras maneiras de os estudantes se perceberem no processo de escolarização. Segundo Ema: “E eu acho isso positivo, pois também posso explorar outras habilidades deles como a oralidade, interpretação, capacidade de síntese, criatividade, etc”.

De todo modo, é preciso admitir que resultados positivos em termos de avaliação podem sim fazer parte das nossas histórias e das histórias dos nossos estudantes e escolas. É preciso um empenho coletivo, um somar de forças, reflexões e ações sistemáticas reconhecido o papel que a educação ainda pode ter na vida dos nossos alunos.

Eu acho que a gente só vai melhorar coletivamente. Se a escola tiver proposta pra isso e os professores estiverem à disposição, eu acho que a nossa escola tem demonstrado isso muito bem. A gente pode melhorar avaliação da aprendizagem coletivamente, aprendendo com o outro como ser diferente porque realmente fazer educação não é uma tarefa simples porque você tem que observar vários critérios de aprendizagens, né? (MARCOS, 2019).

Hoje continuo me aperfeiçoando e planejando uma carreira acadêmica, pois a educação é o lugar onde sempre quis estar. Sou feliz em ser professora, mas também amo a literatura e a pesquisa, adoro lidar com o conhecimento e com os alunos. Por essa razão, acredito que a

universidade é o espaço ideal em que posso me realizar profissionalmente. Mas se tiver que continuar na escola, assim o farei, dando o máximo de mim para que meu trabalho faça ao menos o mínimo de diferença na vida de meus alunos. Jamais serei indiferente a meu papel, pois sei que o futuro de meus alunos não está em minhas mãos, mas passa por elas (EMA, 2019).

A seguir discutiremos sobre mais um desafio que a escola tem: a interdisciplinaridade e a utilização da leitura em diversas áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso não perder de vista que precisamos seguir. Que, assim como Ema, entendamos que a mudança passa por nossas mãos, e que podemos construir o futuro de forma muito mais significativa para nossos estudantes.

Ao apresentar o terceiro eixo de escuta para os docentes, me deparei com certa demora para que suas falas se iniciassem. Esse, de fato, ainda é um campo, como nos diz Fazenda (2005), carregado de concepções e usos diversos, mas também de muitas dúvidas e sentidos difusos entre os profissionais da educação, o que acarreta o seu uso de forma equivocada ou escassa. Isso se deve também, segundo a autora, aos obstáculos inerentes à própria interdisciplinaridade.

Tentaremos, nesse momento, evidenciar, a partir das falas, alguns desses obstáculos de forma mais materializada, visto o quanto são presentes na escola.

É.. Ainda vivemos em mundos separados, podemos dizer assim. As nossas disciplinas, né? Os nossos cursos ainda são muito isolados, são muito individualizadas. Talvez isso em razão de ser menos trabalhosa, de ser menos, né? menos complexa, vamos dizer assim. Porque a interdisciplinaridade é uma tentativa de ligar um eixo temático, por exemplo, ou um assunto abordando das suas várias questões disciplinares. (MARCOS, 2019)

Na fala acima, observamos que Marcos tem uma concepção sobre o que seria a interdisciplinaridade: a tentativa de ligar um eixo temático a outro, mas reconhece o quanto as disciplinas ainda atuam de maneira individual, mesmo porque isso “daria trabalho”. Essa concepção tentou ser melhor explicada por Marcos no decorrer da entrevista conforme apresentado a seguir:

Por exemplo, a água a gente pode tratar a água na perspectiva da geografia, água na, na perspectiva da química, da biologia da vida, da história, na relação econômica de construção é... das sociedades antigas e atuais. Então um eixo temático ou uma temática pode ser abordado é... de várias visões, de várias formas dialogando entre essas áreas, várias áreas. Mas isso é uma realidade muito longe nossa ainda. Infelizmente, né? Há tentativas pontuais de tentar fazer isso, mas muito isolado em áreas também. (MARCOS, 2019)

É notório que, embora reconhecendo as dificuldades, Marcos elucida um ponto apontado por Fazenda (2011) como um caminho para a superação dos **obstáculos de ordem epistemológica e instrucional**. Nas palavras da autora: “ O que se pretende, portanto, não é propor a superação de um ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. (p. 89)”

Para tanto, o observado na fala de Esmeralda precisaria também ser encarado de outras formas pelos docentes, visto que o comodismo e a supremacia entre as disciplinas precisariam ser administrados por outros vieses, o que envolve um novo tipo de formação dos professores (**obstáculos referentes à formação**) baseados em uma mudança de atitude engendrada pelo engajamento pessoal de cada um (FAZENDA, 2011).

A questão da interdisciplinaridade eu acho... difícil de a gente chegar a esse, a esse patamar pelo fato de... cada um trabalhar em seu “quadrado”, principalmente no Ensino Médio. Ah... como articuladora eu vejo muito isso. Cada um foca na sua disciplina. Por mais que tem troca, são... essa troca é de professores que trabalham com a mesma disciplina e não com disciplinas diferentes. Ah... eu acho difícil porque exige tempo e...e trabalho. E... que a maioria não tem tempo e também não quer ter trabalho pra isso. (ESMERALDA, 2019)

Além disso, seria necessária uma mudança nas estruturas mentais (**obstáculos psicossociológicos e culturais**) dos docentes, o que é muito complexo de se efetivar a curto prazo. Também os **obstáculos metodológicos** ainda são muito evidentes para essa docente. Observar as relações de sua disciplina com as demais, sem negligenciar, mantendo um equilíbrio entre todas elas, parece ser difícil até quando ela própria assume disciplinas diferentes.

Ah... quem sabe um dia a gente possa articular, trabalhar em conjunto com outras disciplinas. Eu mesmo trabalho com Química e Biologia, mas eu nunca envolvi biologia na química e nem na química na biologia, só quando realmente os assuntos têm uma ligação. Mas realmente pra trabalhar de forma interdisciplinar, não. (ESMERALDA, 2019)

Marcos comentou, de maneira muito frustrada, sobre uma tentativa que realizou:

Então a gente tentou fazer essa interdisciplinaridade, conversei com a professora de língua portuguesa, com Ema, né? Só que ela só que ela fez lá o trabalho com os meninos, eles apresentaram uma peça e eu fiz esse trabalho de seminário. Eu até pensei em convidá-la, mas acabou não dando certo. Então ficou um pouco isolado, apesar de tentativa de diálogo, de um eixo temático, de um livro, de um livro tão bom como esse, acabou que eu fiquei isolado, ela também ficou isolada e a gente não, não trocou essa ideia entre eu e ela e também com os estudantes. Inclusive, nós até marcamos uma viagem pra um assentamento sem terra pra gente mostrar pra eles na prática como foi feito isso em Ipirá, por exemplo, só que também a viagem não deu certo, infelizmente. (MARCOS, 2019)

As falas de Marcos esbarram nos **obstáculos materiais**, apontados por Fazenda (2011). Segundo a autora, seria necessário um planejamento adequado, uma nova articulação de espaço e tempo, além do estímulo financeiro aos docentes, estas mudanças seriam de suma importância para alçar conquistas nesse sentido.

Isso ficou mais evidente, no decorrer da entrevista, ao ouvir de Ema algo muito marcante, e ao mesmo tempo frustrante, sobre o trato dado para a leitura dentro da escola em uma perspectiva mais “interdisciplinar” ou que, pelo menos, envolvesse todos os professores. Ela narrou uma situação em que tentou organizar um projeto de leitura, mas não obteve êxito pela própria maneira que os professores assumiram (ou deixaram de assumir) a responsabilidade necessária à execução do projeto, o que também revelou o modo como encaram, lidam ou enxergam a leitura em suas aulas e ações. Para a professora, é muito claro que grande parte dos professores da escola tinham pouca ou nenhuma relação com a leitura diante desse projeto que não foi levado adiante. Ela ainda acrescentou:

A falta de relação dos professores com a leitura também se mostrou evidente quando pedi que fizessem uma recomendação de leitura para o projeto, falando porque leram e gostaram de determinado livro, recomendando-o para os alunos. O resultado é que alguns simplesmente copiaram resumos de internet, mostrando que praticamente não tinham experiências de leitura a relatar, tanto é que fui a única a fazer quatro recomendações de livro enquanto todos os demais fizeram apenas uma. Por alguma razão que desconheço, os professores da área de matemática e de ciências da natureza foram, e ainda são, os que mais tinham resistência à leitura. Creio que muitos ainda tenham uma visão muito conteudista da própria prática pedagógica e ainda deleguem ao professor de português o dever exclusivo de trabalhar leitura e escrita com os alunos. (EMA, 2019)

Não foi possível identificar, nas falas, usos de avaliações de caráter interdisciplinar, mesmo porque esse não era o nosso objetivo inicial. Como já apresentado, os obstáculos de ordem metodológica são muito difíceis de serem superados dentro das instituições escolares, e a efetivação de práticas interdisciplinares, por vezes, é feita de maneira equivocada pelos professores.

Diante de todos os pontos apresentados até então, cabe destacar a importância da escuta dos professores para a compreensão do modo como organizam suas práticas pedagógicas. “A fluidez da experiência afiança a relativa invenção do ser”, como diz Passeggi (2011, p. 155).

Nessa perspectiva, acreditamos na mudança, mesmo gradativa, em termos da interdisciplinaridade, ao promovermos a escuta das histórias e vivências dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, o movimento de pesquisar é também um movimento de se pesquisar, de olhar para si. José Saramago (1988, p. 41), nos convida a essa (auto)reflexão quando afirma que: “É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós”. Esta frase de José Saramago (1998, p. 41), usada nesse momento de término da escrita, inicia novos finais incompletos de mim mesma e das temáticas as quais pesquisei. Muitas vezes, ao ouvir os relatos dos professores, percebi que precisamos “sair de nós” para “ver a ilha”, para ver outros caminhos.

Esta frase de José Saramago, usada nesse momento de término da escrita, inicia novos finais incompletos de mim mesma e das temáticas as quais pesquisei. Muitas vezes, ao ouvir os relatos dos professores, percebi que precisamos “sair de nós” para “ver a ilha”, para ver outros caminhos.

Caminhamos na tentativa de refletir, a partir das falas de professores de diferentes áreas, sobre leitura, avaliação e interdisciplinaridade. A proposta de valorizar e ouvir suas histórias e memórias, conseguiu nos demonstrar a importância de intensificar o trabalho com a leitura na escola, **a importância da insistência**. Ademais, é notório que também as outras temáticas são imprescindíveis, sendo necessária a escuta do que nos dizem os docentes, até como forma de fazê-los refletir sobre quem foram e o que têm ofertado.

Isso também oportunizou em nós, a percepção de caminhos possíveis e necessários de intervenção pedagógica no espaço escolar no qual estamos. Esses caminhos precisam ser os que já estamos trilhando, o das mudanças, que, certamente, não nos levarão à perfeição, mas nos levarão a ser uma escola melhor, mais acolhedora e mais confiantes de que, no narrar e no escutar do que o outro tem a nos dizer, vamos criando outros caminhos possíveis e necessários para pensar a leitura, a avaliação e a interdisciplinaridade na escola.

REFERÊNCIAS

- CHIZZOTT, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), p. 221-236, 2003.
- COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho**. Poesia. Maputo: Cadernos Tempo. Coleção Gostar de Ler, 78p, 1983.
- FAZENDA, Ivani Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUIMARÃES, Rosamaria Mascarenhas. **Prosas e provas: o que dizem os professores sobre o ato de avaliar?** 102p. Centro de Formação de Professores- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa, 2017.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia e. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.
- PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar - renúncia à Educação**. São Paulo, Editora Xamã, 2001.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre : Artmed Editora (trad. en portugais de L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck, 1999
- RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Rev. The Specialist**, Vol. 39, número 3, 2018.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. 1 ed, Lisboa: Editora Schwarcz, LTDA, 1998.
- SOUSA, Cynthia Pereira de. Percursos de formação nas memórias de docente universitários: análise comparada. **Educação & Linguagem**, São Paulo, 8, (11), Jan- Jun,75-104, 2005.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DO CFP/UFRB

Juliana Brito dos Santos

Cristina Souza Paraiso

Débora Alves Feitosa

Desde sua organização em uma perspectiva mais formal³, a educação visa à formação de indivíduos para atuação em sociedade. Diversas foram as tendências e pensamentos que caminharam na orientação dos modelos educacionais sempre visando atender as demandas com os mais distintos propósitos de formação da sociedade. Discutir formação de professores, no século XXI, torna-se uma tarefa árdua e inquietadora. Neste sentido, acarreta implicações de seu tempo histórico, sendo necessário apontar, pelo menos de maneira sintética, as principais influências relacionadas à formação de professores no Brasil.

Por volta do século XVII São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, fundou a primeira instituição de formação de professores, com o nome de Seminário dos Mestres. Contudo, esses espaços de formação se institucionalizaram no século XIX, após a Revolução Industrial, com a fundação das chamadas Escolas Normais, espaços destinados à formação de professores (SAVIANI, 2009). No Brasil, após a independência é que se dá a preocupação para a formação da população. Com este “ponta pé” inicial, a formação de professores perpassa por períodos históricos demonstrando conquistas e retrocessos nesta formação inicial. Corroborando com a afirmativa, Saviani (2009) aponta seis momentos importantes na formação de professores no Brasil.

No primeiro ponto, destaca os ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, visando professores para escolas primárias, custeando sua própria formação em outras localidades e com uma formação de caráter técnico. De forma discreta existiam práticas de ensino, que de acordo com a proposta, seriam uma forma de aperfeiçoamento. O segundo ponto é a expansão dessas escolas normais (1890-1932), momento em que as escolas primárias receberam duras críticas no que diz respeito a sua real finalidade de formação de professores. Nesse sentido, houve a necessidade de alargar o currículo aperfeiçoando os conteúdos curriculares anteriores e dando ênfase nos exercícios práticos de ensino. Com essa reforma, conforme cita Saviani (2009), São Paulo se tornou referência para outros estados do país que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas (SAVIANI, 2009).

No terceiro ponto, destaca a organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), dando ênfase a Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando Azevedo em São Paulo. Ambos se inspiraram no ideário da Escola Nova e apresentaram mudanças significativas nos currículos, sugerindo conteúdos

teórico-práticos, buscando um modelo pedagógico-didático, até então suprimidos pela ideia que o importante era apenas o conhecimento científico, sendo o pilar hegemônico. Saviani (2009) cita que nos currículos desse período já se utilizavam métodos diferenciados como:

[...] prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVANI, 2009, p. 146).

O quarto momento foi a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939-1971). Nesse período a formação de professores seguia duas linhas distintas, sendo a primeira formar professores para ensinar nas escolas secundárias e a segunda, formar professores para ensinar nas escolas normais. Momento histórico que ficou marcado também pelo modelo 3+1: os três primeiros anos formavam professores para ensinar nas escolas secundárias e o último ano servia como aperfeiçoamento para formar professores aptos a ensinar nas escolas normais (SAVIANI, 2009).

Com o desaparecimento das escolas normais, ocorreu a substituição pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) sendo, portanto, esse o quinto momento. Neste processo de formação de professores, devido ao período histórico, o ensino primário e médio foram substituídos pelo primeiro e segundo grau. No sexto e último momento, surge o advento dos Institutos Superiores de Educação (1996-2006), Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia que trata da formação do professor de forma mais rápida e barata (SAVIANI, 2009).

Com o histórico da formação de professores no Brasil, podemos destacar três momentos significativos na formação do educador: o primeiro é a necessidade de elementos teórico-práticos; o segundo, as práticas de ensino; e o terceiro, os estágios supervisionados, sendo de suma importância na qualificação e na formação, diminuindo assim, o distanciamento entre os elementos científicos, didáticos e pedagógicos. Por compreender a necessidade de ofertar uma educação de qualidade e de maneira integradora entre conhecimento, vida e formação humana, apresentaremos, neste capítulo, uma pesquisa documental sobre Estágio obrigatório em ambientes escolares na Formação de Professores, partindo de uma análise documental no que tange a temática e os cursos pesquisados: Educação Física e Pedagogia, ambos ofertados no turno noturno, no Centro de Formação de Professores (CFP), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que parte de uma problemática concreta: o desafio da formação de professores diante do cenário político atual.

Dessa forma, ao reconhecermos as grandes contradições que envolvem o tema, buscamos analisar as contribuições do estágio obrigatório na formação dos futuros educadores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física do CFP da UFRB.

Vemos a escola não somente como um espaço que oferta escolarização, mas como uma instituição de cunho político, democrático e, sobretudo, um espaço que propicia o (re)pensar da prática docente, assim como subsidia novas vivências e experiências a quem por ela passa. A escola transcende e propicia

uma concepção crítica e reflexiva ao seu público, pois atende indivíduos que em sua totalidade apresentam uma gama de saberes, conhecimentos e vivências. Desse modo, entender a dinâmica escolar perpassa a dimensão sócio-histórica, cultural e identitária dos sujeitos que com ela se relacionam. Nesse sentido, apontamos a escola como sendo um promissor espaço de problematização e ressignificação da prática pedagógica nos momentos de estágio.

Apontamos que as questões de cunho didático-pedagógico passaram a ocupar um maior espaço na formação dos professores em um passado recente, por volta da década de 1980. Assim como a função do estágio na formação destes professores, já que se privilegiava uma formação de cunho técnico, apesar das discussões relacionadas à finalidade do estágio, seu conceito, quais facilitadores e dificultadores perpassavam pela comunidade científica neste período de 1980.

O foco do estudo se deu apenas nos estágios em espaços escolares. Inicialmente, por interesse pessoal desde o período de graduação, o que culminou na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2014, com a investigação voltada apenas para o curso de Educação Física, e encontrando nas análises: o reconhecimento valorativo do componente por parte dos sujeitos entrevistados, a necessidade de maior comprometimento dos supervisores e aumento da carga horária na escola, além do reconhecimento por parte dos sujeitos sobre a relevância deste componente na formação e por compreender a necessidade do avanço dos estudos sobre o tema.

Nesse sentido, propomos estudar e ampliar a partir de achados iniciais em 2014 as contribuições dos estágios supervisionados desenvolvidos em espaços escolares para a formação de professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Vale destacar que a escolha pelo curso de Pedagogia se deu por ser um dos cursos mais antigos oferecidos no CFP/ UFRB. A partir dessas prerrogativas, buscamos também apontar a relação do tema com a interdisciplinaridade, que parte da perspectiva de acordo com Fazenda (2011), da relação de integração entre os diferentes componentes curriculares, o que demanda mudanças de atitudes nas práticas pedagógicas. Apontamos que integrar não é apenas apontar determinados conteúdos comuns no currículo, mas demanda implicações e posicionamentos políticos, rompendo, assim, com as lógicas hierárquicas e fragmentada do conhecimento entre as áreas do conhecimento.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que este interesse na pesquisa sobre estágio pode se dá buscando compreender como este componente curricular contribui na formação de professores através da prática pedagógica. Essa prática não se restringe apenas no fazer sem significado, mas proporciona momentos educativos que além de instrumentalizar, propõe ao sujeito acreditar na sua profissão. Segundo as autoras o estágio é:

[...] uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Neste sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim objeto de práxis (PIMENTA, LIMA, 2011, p.45).

Este é o momento em que as intervenções no futuro campo de trabalho se evidenciam e os estagiários descobrem as possibilidades da escola, estabelecem uma relação teórico/prática,

correlacionando todo o seu conhecimento adquirido durante os semestres iniciais da formação, ou a primeira metade do curso. O estágio é o momento da formação que permite ao licenciando a concretização da sua formação individual, uma vez que a formação coletiva se dá, principalmente, dentro da sala de aula, com todos os colegas e professores da Universidade. Nesse momento individualizado, existe o contexto de estar sozinho numa realidade diferenciada, cercado com as dificuldades e possibilidades que se busca durante a vivência da docência.

Neste contexto acima descrito, apontando as potencialidades dos estágios nos espaços escolares, indagando: de acordo com os documentos legais que orientam e regulamentam o componente curricular estágio obrigatório na UFRB, quais relações e paralelos podem ser traçados entre os cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia, a partir do componente Estágio Obrigatório em ambientes escolares? O estudo teve como objetivo geral identificar, a partir dos documentos oficiais, as relações na formação docente entre os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, considerando elementos que tratam do cunho didático-pedagógico através do componente curricular estágio obrigatório escolar. Definimos como objetivos específicos: a) caracterizar o estágio obrigatório no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nos cursos de Pedagogia e Educação Física e, b) investigar as possíveis diferenças existentes no componente estágio obrigatório em ambientes escolares nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física.

Para chegar a tais objetivos e buscar responder a nossa indagação, utilizamos a abordagem qualitativa (FLICK, 2009). O caminho delineado para realizar esta investigação utilizou-se da pesquisa documental. Autores como Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Godoy (1995) definem a pesquisa documental como sendo “O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Colaborando com a conceituação abordada por Godoy (1995), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) a define como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Apontando a importância e relevância que existe neste método de pesquisa foram analisados: o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Pedagogia e Educação Física, o Regulamento de Ensino de Graduação (2018), o Regulamento de Estágio da UFRB (2019) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno Nº 02/2015.

ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio é um componente curricular obrigatório ofertado em todos os cursos de Licenciatura. Nos dedicamos nesta pesquisa em analisar os cursos de Educação Física e Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da UFRB, baseado em aspectos legais como: normas, diretrizes e leis, bem como Resoluções e pareceres que lhe são pertinentes. O Regulamento do Ensino de Graduação da UFRB, aprovado pelo Conselho Acadêmico, por meio da Resolução nº 04/2018, dentre outras

atribuições, apresenta na seção II as atribuições formativas. Dentre elas, destacamos o estágio curricular obrigatório e não obrigatório. De acordo com este documento no seu artigo 33 o estágio pode ser entendido como:

[...] o ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, devendo ser precedido da anuência do Colegiado e acompanhado por docente orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente. (UFRB, 2018, p. 09).

Ainda embasados nos documentos legais que regulamentam esta atividade acadêmica da UFRB, a Resolução de número 005/2019 do Conselho Acadêmico (CONAC), dispõe sobre a aprovação de estágios obrigatórios e não obrigatórios da UFRB, apontando que “[...] o estágio é compreendido como o ato educativo supervisionado, desenvolvido em um ambiente de trabalho e que integra o itinerário formativo do discente previsto no Projeto Pedagógico do Curso” (UFRB, 2019a, p. 9).

No Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB, do Centro de Formação de Professores (CFP), o componente curricular estágio conta com três estágios escolares e um não escolar. Os três primeiros são desenvolvidos nos três níveis de ensino: fundamental anos iniciais, fundamental anos finais e ensino médio. Já o estágio extraescolar é desenvolvido em outros campos de atuação que não seja a escola. Contudo, abordaremos apenas os estágios escolares.

O estágio obrigatório escolar busca promover relações pedagógicas entre o graduando e a escola, seu futuro ambiente de trabalho. Este momento configura-se como uma forma do discente repensar sua prática enquanto professor, problematizar suas ações, planejar suas intervenções e a partir destas experiências ir se constituindo como sujeito crítico. O estágio obrigatório em ambientes escolares do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB é desenvolvido em três componentes curriculares: “Estágio em Educação Física I, II e III, todos com 136 horas. Além destes, o curso conta em sua matriz curricular com o Estágio em Educação Física IV, o qual é desenvolvido em espaços não escolares, com carga horária de 102 horas” (UFRB, 2011, p. 33).

Na Pedagogia, os estágios são desenvolvidos na educação infantil (dois estágios: educação infantil e alfabetização, cada um com 102 horas), e séries iniciais do ensino fundamental: (são realizados estágios em português, matemática, história, geografia e ciências, contendo 102 horas, além do estágio em Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais, que corresponde a mais 102 horas), perfazendo carga horária total de 408 horas (UFRB, 2019b).

O estágio obrigatório tem início a partir da segunda metade do curso (do 5º ao 8º semestre) para o curso de Educação Física e no terceiro semestre para o curso de Pedagogia. Contudo, de acordo com o novo PPC de Pedagogia, o estágio será alterado, tendo início também a partir da segunda metade do curso. De acordo com Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos cursos de licenciatura e acrescenta as Diretrizes para a formação continuada, “instituiu-se a duração da carga horária mínima dos cursos de licenciatura, graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior num total de 3.200 horas” (BRASIL, 2015, p.11).

Essas atividades postas pela resolução se desdobram no decorrer do curso permitindo ao discente cumprir as horas referidas durante os estágios curriculares, de forma que os graduandos desenvolvam intervenções didáticas nas escolas parceiras sob orientação de professores supervisores e também orientados por professores da universidade. A universidade oferece aos licenciandos estagiários a oportunidade de planejar, acompanhar, avaliar e reavaliar a sua própria prática pedagógica. Neste sentido é necessário utilizar todos os conhecimentos adquiridos no período que antecede aos estágios. Para Pimenta e Lima (2011) a universidade, a escola e o estágio são espaços que circulam diferentes culturas institucionais, e para dois espaços que detém poder, a universidade e a escola, o estagiário fica no meio, atravessando esta ponte usufruindo de aprendizagens e ao mesmo tempo identificando os limites de sua atuação.

O Estágio Obrigatório nos Cursos de Educação Física e Pedagogia da UFRB se desenvolvem da seguinte maneira: no curso de Licenciatura em Educação Física os estágios são desenvolvidos em duplas, de maneira que cada dupla assume uma turma na escola parceira durante uma unidade de ensino e são acompanhados por um professor orientador na universidade e um professor supervisor na escola. Os estágios são desenvolvidos com momentos de observação, coparticipação e regência. O conteúdo a ser ministrado deve adequar-se ao planejamento da escola sob orientação do professor supervisor ou, se houver flexibilização do professor supervisor, o conteúdo pode ser sugerido de acordo com os estagiários. Após a definição do conteúdo, é construído um Plano de Curso que organiza o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola, pois antes da inserção na escola é feita uma apresentação do Plano para o professor supervisor, o professor orientador e demais colegas, possibilitando desta maneira, as devidas correções e incorporações de sugestões.

Para a graduação em Pedagogia os estágios são desenvolvidos em duplas ou trios, também envolvendo etapas de observação, coparticipação e regência. De acordo com o semestre, as disciplinas ministradas e as demandas levantadas nas observações, são elaborados projetos pedagógicos para execução em forma de coparticipação ou regência. Pimenta (2010, p.75) afirma que “o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão” (PIMENTA, 2010, p 75). A autora nos propõe pensar que é preciso sempre haver uma articulação entre o que é discutido na academia e o que é levado para o campo de estágio. Cabe lembrar que os alunos estagiários devem se atentar para não estagiarem no mesmo local que exercem atividades laborais. É importante dizer que não é proibido, contudo, também não é indicado (UFRB, 2019b).

Desta forma, o estágio é mais um momento formativo da academia, sendo desenvolvido nas escolas através de um conteúdo trabalhado de forma sistematizada. Além das observações, coparticipação e de atuar com a regência das aulas, os discentes também têm contato, geralmente, pela primeira vez com as reuniões pedagógicas ou reuniões de Atividade Complementar (AC). Outro aspecto a ser destacado é o acesso aos documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP), diários de classe, caderneta de notas, conselhos de classe, entre outros. Esse contato possibilita reflexões sobre

a realidade que cerca a profissão de professor de Educação Física e de Pedagogia. Há com isso uma maior aproximação com as dificuldades a serem enfrentadas, e, conseqüentemente, a necessidade de construção de estratégias didático-pedagógicas.

Partindo deste pressuposto pode-se afirmar que o estágio é o meio pelo qual os alunos se deparam com a realidade da escola de maneira explícita, de forma sistematizada pela primeira vez. É neste momento que os discentes concretizam experiências, antes vistas apenas no ambiente universitário. Entendemos que os acadêmicos têm acesso à realidade escolar de outras maneiras durante sua formação, através de textos e estudos, visitas orientadas, práticas de ensino, visitas técnicas, entre outros. No entanto, o estágio, por suas características particulares e específicas, possibilita um reconhecimento mais aprofundado da dinâmica escolar. De acordo com Santos Filho (2010, p. 2) o estágio supervisionado “[...] vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade”. O que oportuniza vivência prévia ao futuro campo de atuação e as possibilidades de produção do conhecimento de maneira alargada entre os diferentes sujeitos que estão inseridos no processo de estágio.

BASE LEGAL, CONCEITO E CAMPO DE ESTÁGIO

Esse tópico está organizado com apontamentos a respeito das categorias analisadas na seguinte ordem: bases legais, conceito de estágio obrigatório e campo de estágio obrigatório. Neste sentido, foram destacados os elementos presentes nos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) a respeito do que é tratado no capítulo VI que discorre sobre a formação dos profissionais da educação em relação aos estágios supervisionados. Ainda como marcos legais, abordamos o que é preconizado pelo Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP 02/2015), que define as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. Em seguida estabelecemos apontamentos mais específicos dos estágios obrigatórios em ambientes escolares na UFRB/CFP dos cursos de Pedagogia e Educação Física, descrito no PPC e, por conseguinte, destacamos o que nos dizem os Regulamentos de Ensino de Graduação e o Regulamento de Estágio da UFRB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse constructo, em seu título VI do artigo 61 que dispõe sobre os profissionais de educação, o parágrafo único aborda sobre a formação dos profissionais de educação e em seu inciso II propõe que entre outros elementos para a formação básica. Neste sentido, Pimenta e Lima (2011, p. 84) “apontam que com a aprovação da LDBEN em 1996, ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no país”.

As diretrizes apontadas pelas autoras são as Resoluções do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno nº 01 e 02/2002 (CNE/CP 2002). Na Resolução CNE/CP 01/2002 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior

nos cursos de licenciatura e para a Resolução CNE/CP nº 02/2002 é instituída a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 02/2002 do Conselho Nacional de Educação, instituiu a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior um total de 2.800 horas no mínimo. De acordo com o artigo 1º da Resolução nº 02/2002: “[...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, (BRASIL, 2002, p. 9). Estas atividades postas pela Resolução se desdobram no decorrer do curso, permitindo ao discente cumprir as horas referidas durante os estágios curriculares, sendo eles em espaços extra ou intra escolares, de forma que os graduandos desenvolvam intervenções didáticas nas escolas parceiras sob orientação de professores supervisores e também orientados por professores da universidade.

Os dados apontados nas duas Resoluções de 2002, entretanto, passaram por reformulação e no ano de 2015 foi aprovada a Resolução Nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos cursos de licenciatura e acrescenta também as Diretrizes para a formação continuada. Em seu Capítulo V, que dispõe da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo, no artigo 13 que trata dos cursos de formação inicial de professores, preconizando a indissociabilidade do ensino, aponta também sobre a carga horária do estágio supervisionado. No seu parágrafo 1º, repete e mantém a duração de carga horária presente na antiga Resolução nº 02/2002 sobre as 400 horas dedicadas ao estágio obrigatório. No artigo 5, a nova Resolução nº 02/2015 destaca, quanto ao curso de Pedagogia, especificidades que não constam nas demais licenciaturas, como por exemplo:

Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2015, p. 12)

Identificamos no PPC de Pedagogia que os estágios se iniciam a partir do terceiro semestre da graduação. No entanto, desde o segundo semestre ocorrem as práticas de ensino, que se diferenciam basicamente por serem momentos formativos com carga horária diferente dos estágios obrigatórios, neste caso, carga horária menor. Contudo, como é salientado por Piconez (2015, p. 11), a prática de ensino, assim como o estágio supervisionado podem ser pensados como aproximação da sala de aula e da escola. As práticas de ensino na UFRB se configuram com ações pontuais no ambiente escolar, sendo direcionada pelos professores de diferentes componentes curriculares da universidade e sendo utilizada como elemento de ação-reflexão-ação.

Ainda no artigo 13 no último parágrafo da Resolução CNE/CP Nº 02/2015 é destacado que o estágio supervisionado “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p.12). Pimenta (1995), em sua tese de doutorado, escreveu sobre

a necessidade da unidade entre teoria e prática. A autora fez um retrocesso aos anos de 1930 para nos fazer entender o conceito de prática posto pelos educadores desde aquela época. A priori destaca que as diretrizes curriculares apontavam que a prática estava posta como “imitação dos modelos teóricos já existentes” e esta concepção perdurou até aproximadamente o período de 1950, quando as mudanças na sociedade demandaram também de mudanças nos currículos, especialmente nas características dos novos alunos que em sua maioria vinha das camadas populares (PIMENTA, 1995, p. 2-3).

O que está posto no artigo 13 da Resolução CNE/CP nº 02/2015 nos propõe a pensar a interrelação de todas as atividades desenvolvidas durante todo o curso. Para Pimenta (2010, p. 83) “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade do ensinar”. Notamos que desde 1995 é feito um esforço pela autora e muitos outros autores, para que exista uma reflexão a respeito de entender a ação de ensinar como um elemento teórico-prático.

No que se refere aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) analisados, a finalidade, de maneira geral, destes documentos é estabelecer as diretrizes e funcionamento dos cursos de Licenciatura de Pedagogia e Educação Física. De maneira inicial, foi caracterizado como se deu a constituição de ambos os cursos e foram apontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a implantação destes no território nacional. Assim, a investigação ocorreu de maneira separada nestes documentos para podermos caracterizar nosso objeto de estudo, o estágio supervisionado, se entrelaçando em alguns aspectos para realizarmos algumas comparações.

O PPC de Pedagogia em seu tópico que trata da organização curricular aponta que a “matriz está organizada em seis eixos”. Se alicerçando em “[...] princípios como a indissociabilidade entre a teoria e a prática, flexibilidade, interdisciplinaridade, atender atividades de pesquisa, iniciação à docência, iniciação científica e atividades extensionistas entre outras” (UFRB, 2019b, p. 22). Apresentando sinteticamente, os eixos se encontram organizados da seguinte forma:

O eixo 1 reúne os componentes que possuem a natureza de acolher o estudante na Universidade e no curso o qual está ingressando. No eixo 2 Este eixo reúne os componentes que possuem a natureza de instigar os estudantes a conhecer e refletir acerca de diversas concepções de mundo, conhecimento das diversas formas de existir e resistir. No eixo 3, organização da Educação e do Trabalho Pedagógico, Gestão e Estágios orientados - Este eixo reúne os componentes que possuem a natureza de instigar os estudantes a conhecer a Educação, sua organização no Brasil, as principais concepções de educação; a profissão do Pedagogo e as dimensões do trabalho pedagógico. Neste núcleo também estão reunidos os componentes que orientarão os estágios que terão uma discussão teórica comum aos discentes e eletivos conforme as prioridades elegidas neste PPC. No eixo 4 Este eixo reúne os componentes que possuem a natureza de instigar os estudantes a aprofundar os conhecimentos referentes à Educação, as principais concepções de educação; e os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem. No eixo 5 Este eixo reúne os componentes que possuem a natureza de instigar ampliar os conhecimentos a partir de um diálogo com a Alteridade. E no eixo 6, neste eixo estão componentes com especificidades diversas que serão optadas pelos discentes (UFRB, 2019b, s/p).

No PPC de Educação Física está destacado que o estágio supervisionado:

[...] visa fomentar uma relação pedagógica entre o discente e a prática pedagógica, proporcionando momentos para que o mesmo possa conhecer novas experiências pedagógicas de professores já inseridos nos campos de trabalho e constituir a própria prática pedagógica como docente. A orientação da prática pedagógica no Estágio em Educação Física terá como

base o princípio da reflexão-ação-reflexão. Considerando esse princípio e a necessidade de superação do conceito de que o Estágio Docente seja a aplicabilidade de uma teoria, este componente não ficará isolado no final do curso, estará distribuído em toda sua segunda parte (5º ao 8º semestre), buscando inter-relação com os demais componentes curriculares (UFRB, 2011, p. 33, grifo nosso).

Destacamos que o estágio supervisionado em Pedagogia está centrado no eixo 3 e propõe aos estudantes conhecer e perceber a educação e suas organizações. Com relação à Educação Física os componentes estão organizados por núcleos e o estágio fica centrado no núcleo de estágio obrigatório em Educação Física. Notamos que os estágios aparecem no curso de Educação Física na segunda metade do curso como era preconizado pela CNE/CP nº 01/2002. Contudo, não é uma característica que impede a articulação teórico-prático, uma vez que tal articulação acontece durante todo o processo formativo e enfatiza uma prática pedagógica pautada na ação-reflexão-ação. Nessa prerrogativa buscamos refletir que o estágio pautado numa ação que é a de ensinar, demanda problematizações que devem se apresentar de maneira ressignificada.

Nas discussões estabelecidas no livro “A prática de ensino e o Estágio Supervisionado”, organizado por Stela C. B. Piconez (2015), logo no capítulo I de autoria da organizadora do livro, a autora dialoga sobre questões que perpassam a formação de Professores em Pedagogia no Brasil e aponta que ainda existe uma “[...] defasagem quanto a questão da articulação entre os conhecimentos teóricos e o trabalho prático” (PICONEZ, 2015, p. 19). Nesse sentido, apontamos que a reformulação do PPC de Pedagogia busca superar, por exemplo, a visão de docência enquanto “dom” ou “missão”, reconhecendo o professor como um profissional, buscando em certa medida a superação desta defasagem levantada pela autora.

Assim, na categoria que trata do conceito do estágio obrigatório, percebemos que o conceito de estágio circula como sendo mais um dos elementos importantes na formação dos professores. Esse é o momento em que o aluno se aproxima da realidade escolar e vivencia experiências no seu futuro ambiente de trabalho. Há nesse momento formativo a relação concreta da teoria-prática, que de acordo com Pimenta (2010, p.14), “[...] não se deve colocar o estágio como o “polo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola [...]”. Desta maneira, durante o período de graduação as disciplinas que antecedem o estágio não podem ser entendidas como a teoria e durante o estágio a parte prática. Como afirma Pimenta (2010), são teorias aplicadas em forma de prática e esta prática se configura como ações docentes. Não é possível separar estas duas ações, elas se inter-relacionam a todo instante, embora em alguns momentos uma possa se sobressair mais que a outra, mas sempre juntas e interligadas.

Como destaca Pimenta (2010, p. 76), “o estágio constitui-se em movimentos de “[...] saber, observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”. Com estas prerrogativas, vemos nos PPC’s analisados, no que se apresenta na seção da justificativa para inserção dos cursos de Pedagogia e Educação Física na região, a proposta de cursos

que busquem dialogar com as situações concretas das realidades locais. Como em sua maioria os alunos são de variadas regiões, o estágio busca contemplar uma aproximação do real campo de atuação e as questões de que trata Pimenta (2010), no que tange a observação e descrição, são indispensáveis para a construção de uma identidade docente e sua atuação profissional.

O estágio está posto pelo Regulamento de Ensino da Graduação da UFRB (2018), em seu capítulo III, na seção II, que trata das Atividades Formativas, como sendo “o ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, e visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular [...]” (UFRB, 2018, p. 14). Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) destacam que é no estágio que os estudantes se deparam com a evidente necessidade de articular os conhecimentos teórico-práticos para compreenderem a realidade escolar e toda dinâmica que perpassa a prática social dos estagiários e da comunidade escolar em sua totalidade.

No que tange ao campo de estágio obrigatório, última categoria analisada, por meio da análise do documento Regulamento de Estágio da UFRB (2019), em seu capítulo III, que trata do campo de Estágio, no parágrafo primeiro, aponta que pode ser considerado campo de estágio os “órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer um dos poderes da União, dos Estados e dos Municípios” (UFRB, 2019a, p. 4). Nesse sentido, os campos de estágios considerados são aqueles que estão dispostos nos PPC’s de cada curso, aglutinados com os outros componentes curriculares, sendo cursados até o final do curso. Destacamos que a escola se encontra alocada dentro da administração pública direta, configurando-se de acordo com o Regulamento de Estágio, um potente campo de atuação.

A escola não é somente um espaço que oferta escolarização. Ela transcende e propicia uma concepção crítica e reflexiva ao seu público, pois esta instituição atende indivíduos que em sua totalidade apresentam uma gama de saberes, conhecimentos e vivências. Desse modo, entender a dinâmica escolar perpassa a dimensão sócio histórica, cultural e identitária dos sujeitos que nela se relacionam. Parte desses entendimentos torna-se evidente durante o período das atividades desenvolvidas nos estágios.

Ao passar pelos estágios na escola, necessita-se compreender que a integração é um princípio para a construção de conhecimentos e que repensar um novo modelo de ensino e novas metodologias é um caminho para modificarmos as formas de construir conhecimentos. Entretanto, não é algo simples e fácil para o educador estagiário e toda comunidade escolar. Os modelos tradicionalistas de ensino não são transformados rapidamente, pois estes refletem concepções no âmbito educacional e social. Visto isso, destacamos que nos documentos analisados vemos a insistência na indissociabilidade entre a teoria e a prática e a busca por práticas pedagógicas interdisciplinares.

Dessa forma, apontamos que o caminho para que as práticas pedagógicas na escola consigam dialogar com as demandas observadas e ou vivenciadas durante os estágios, demandam de metodologias de ensino voltadas ao conceito da interdisciplinaridade, entendendo esse conceito como uma mudança e inovação de atitude e postura na construção do conhecimento, substituindo a forma fragmentada predominante pela unidade de ser e pensar o indivíduo. Chamamos atenção que compreender os alunos

em seu sentido amplo, possibilita outras formas de ressignificar as ações no processo de construção do conhecimento.

De acordo com Ivani Fazenda (2011, p. 73) a interdisciplinaridade é “[...] um termo utilizado para definir a colaboração e integração que existe entre várias disciplinas ou entre campos heterogêneos de uma mesma ciência”. Segundo a autora, a princípio, é imprescindível viabilizar ao estudante as melhores condições e estratégias para que desenvolva com qualidade suas atividades formativas e sociais para que assim consiga exercer seu papel na sociedade de forma crítica e participativa. Algo que está estritamente conectado ao processo de interdisciplinaridade, o que permite a inter-relação de conhecimentos em prol do aprendizado.

Destacamos, assim, que escrever a respeito de temas como escola, prática pedagógica, propostas ou projetos de intervenção interdisciplinares requer muito cuidado. Tal afirmativa parte do entendimento de que existem os conceitos estabelecidos para cada elemento acima citado e além dos conceitos, existem vários entendimentos e variadas interpretações desses elementos no contexto escolar. Contudo, defendemos que os momentos de estágio devem ser encarados como processos formativos, em que a ação de ensinar se apresente na escola sempre de forma problematizada, como conhecimentos inacabados, podendo ressurgir ressignificadas e de diferentes maneiras.

Portanto, mediante a análise dos documentos é inegável a potencialidade formativa do componente estágio nos cursos de formação docente, proporcionando aos estudantes uma inserção de forma qualificada nos futuros campos de atuação. Contudo, não é possível adquirir “todos” os saberes sobre a docência, até porque, os espaços de trabalho, ao concluir a formação, tornam-se local de contínua aprendizagem. Bisconsini (2013, p. 16) ressalta que “[...] a graduação não é o momento de adquirir todos os saberes e condições necessárias para atuar no campo pretendido, pois o período que se passa na universidade é pequeno para formar um profissional em todos os aspectos [...]”. A autora ainda aponta que “[...] é preciso esforço pessoal do discente em relação à participação em projetos ofertados pela universidade e dedicação às disciplinas, e, além disso, o curso de formação deve oferecer um suporte que contribua para a construção de saberes da área [...]” Bisconsini (2013, p. 17). Dessa maneira, ressaltamos a importância do discente estagiário estar implicado com a prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que o objeto estágio obrigatório ainda precisa ser muito debatido. Não por considerá-lo o componente curricular mais importante da graduação, até porque nosso ponto de vista parte da concepção de que não existe componente mais importante que outro, não existindo assim uma hierarquia entre os componentes da formação. O debate acerca dessa temática precisa ser ampliado por perpassar a formação de professores de uma maneira diferenciada em sua didática e por vivências no futuro campo de trabalho. Partimos desta colocação, de maneira inicial, pelas investigações realizadas em documentos que regulamentam o componente nas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo elas públicas ou

privadas a nível nacional, como é a Resolução do Conselho Pleno de nº 02/2015. Em seguida pelas análises realizadas nos documentos que regulamentam o estágio na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que são o Regulamento de Ensino de Graduação (2018), a Resolução de Estágios (2019) e o trato de dois documentos específicos dos cursos de graduação da UFRB que são o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia e Educação Física.

Desta forma, apontamos três pontos como resultados. O primeiro ponto parte do cunho didático-pedagógico que os estágios obrigatórios escolares oportunizam na formação docente, estando localizado em documentos oficiais que direcionam a operacionalização do componente nas Instituições de Ensino Superior (IES). Como é apresentado na Resolução CNE/CP nº 02/2015 quando trata da questão da carga horária (maior), ou seja, de 2.800 horas para 3.200 horas, não necessariamente interferindo na carga horária das atividades formativas do estágio, sendo mantidas as 400 horas. O aumento da carga horária total implica para o componente e sua inserção no futuro espaço de trabalho, ampliação das vivências e experimentações na escola, na sala de aula, oportunizando realização de atividades que lhes permitem errar, testar, conhecer, explorar e refletir no seu trabalho docente..

O segundo resultado parte das características dadas ao estágio na UFRB, em destaque as características apontadas aos cursos de Educação Física e Pedagogia. São apresentadas as concepções de estágio obrigatório, contudo não chegamos a um consenso quanto a definição exata para este fenômeno nos Regulamentos de Ensino de Graduação e Regulamento de Estágio, mas chegamos ao entendimento que além de um ato educativo que precisa ser desenvolvido no futuro ambiente de trabalho, tem como semelhanças as modalidades de ensino que se caracterizam por serem desenvolvidos na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Identificamos como terceiro resultado que se direciona para as possíveis diferenças existentes no componente curricular estágio obrigatório nos cursos de Educação Física e Pedagogia, o fato de ser preconizado pela Resolução do Conselho Pleno de nº 02/2015 que os estágios comecem a ser desenvolvidos a partir da segunda metade do curso. Contudo, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, existe a possibilidade de dar início ao estágio obrigatório a partir do terceiro semestre. Outro ponto é a forma de organização entre esses dois documentos quanto ao componente nas suas respectivas matrizes curriculares, sendo que na Pedagogia está organizado em eixos, enquanto na Educação Física em núcleos.

Concluimos com a sugestão de novas investigações no PPC dos demais cursos do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, de forma a ser realizada uma análise mais detalhada em outros cursos, para explorar como os estágios se apresentam enquanto componente durante o processo formativo, proporcionando observações refletidas e possibilitando a vivência e realização de uma prática docente voltada para a ação-reflexão-ação, causando assim uma ressignificação constante da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BISCONSINI, Camila Rinaldi. **Formação Inicial para Docência: Relações entre Estágio Supervisionado, Universidade e Escola**, 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013. Cap. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Ministério de Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Constituição (2015). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 1. ed. Brasília, DISTRITO FEDERAL, p. 1-16.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai-jun. 1995.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PICONEZ, Stela C. Bertholo et al. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de Ensino e O estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas - Sp: Papirus, 2015. Cap. 1. p. 13-34.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de Ensino e O estágio Supervisionado**. 2. ed. Campinas - Sp: Papirus, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na Formação de Professores: Unidade entre teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 94, n. 1, p.58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. (Coleção docência em formação-série saberes pedagógicos).

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. *P@rtes*. Dezembro de 2010. Disponível em: <
<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. > Acesso em 25 de julho de 2019

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu - Mg, v. 14, n. 40, p.143-155, Jan/Abr. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia, Noturno**. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica Núcleo Didático-Pedagógico. Amargosa, 28 de agosto de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física (PPC)**. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica. Amargosa, Bahia, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Reformulação Curricular**. Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD. Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica. Portaria Nº 205 DE 27 DE MARÇO DE 2018. Amargosa, Bahia, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 004, de 24 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Lex: Conselho Acadêmico. Cruz das Almas, Bahia, 30 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 005, de 13 de março de 2019**. Dispõe sobre o Regulamento de estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Lex: Conselho Acadêmico. Cruz das Almas, Bahia, 18 mar. 2019a.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO (A) PEDAGOGO(A) NO CFP/UFRB E A INTERDISCIPLINARIDADE

Tatiane Santos Andrade da Silva

Djeissom Silva Ribeiro

A forma como o Estágio é analisado no presente capítulo leva em consideração que a Interdisciplinaridade é, para além de uma proposta metodológica de confluência de disciplinas, um conceito denso e bastante específico que tem relação direta com a totalidade do conhecimento, considerando-se que, na verdade, a fragmentação e a divisão do conhecimento total construído e acumulado pela sociedade, em “matérias de ensino”, é que se trata de uma construção humana e, por que não dizer, “artificial”.

Não obstante, ao discutir a Interdisciplinaridade, conceito que não é recente, no Brasil, mas que ainda suscita inúmeras discussões, nós educadores (as) nos perguntamos: por que e para quê devemos nos valer da Interdisciplinaridade?

Com a resposta, Ivani Fazenda (1994):

(...) a chamada crise das ciências tem sido proclamada por muitos, em diversas escolas de pensamento em diferentes países. fala-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, e o problema que resta a nós educadores é o seguinte: *é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente*. tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise do conhecimento e das ciências, porém é necessário que se compreenda a dinâmica vivida por essa crise, que se perceba a importância e os impasses a serem superados num projeto que a contemple (FAZENDA, 1994, p.14, grifos da autora).

Sendo assim, acredita-se que no Estágio Supervisionado, na formação do(a) Pedagogo(a), da forma como vem sendo praticado no CFP/UFRB, pode ainda não se ter consubstanciado uma prática interdisciplinar, mas é provável que seja uma “ação educativa” apropriada para tal, na medida em que o “teor” interdisciplinar está colocado à partida, uma vez que ir à campo, para os/as estudantes, é lançar mão de conhecimentos de várias disciplinas estudadas no Curso de Pedagogia.

Complementarmente, a proposta de formação do(a) Pedagogo(a) necessita dialogar com os processos formativos que os/as habilitem, na profissão docente, para o enfrentamento daquela crise das ciências apontada por Fazenda (1994), e o Estágio Supervisionado pode encaminhar algumas respostas a esses questionamentos.

Diante do exposto, o presente texto traz uma análise bastante breve do Estágio Supervisionado na formação do(a) Pedagogo(a), da forma como vem sendo realizada pelo Centro de Formação de Professores da UFRB, de modo a poder sistematizar informações e, quiçá, produzir conhecimentos acerca dessa temática que, por si só, pela sua conexão com a formação profissional em questão, tendem à multidisciplinaridade.

O Estágio Curricular Supervisionado, na formação profissional em nível superior, é uma atividade que tem a finalidade de integrar o/a estudante no ambiente profissional. Na formação de Professores(as) para a Educação Básica é parte fundamental no processo formativo, estabelecendo a interlocução entre a formação acadêmica e o mundo escolar, futuro ambiente de trabalho do(a) egresso(a), através de uma (re)aproximação contínua da Academia com a realidade social, proporcionando a articulação teoria-prática.

Portanto, tem como objetivo colocar o/a futuro(a) profissional em contato com as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, proporcionando vivências e experiências que permitam ao/a estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade, interferindo sobre ela. Propicia ainda o início de uma rede de relacionamentos profissionais e a confirmação dos interesses para determinada área de atuação, diante das possibilidades apresentadas pela profissão.

Partindo de estudo já realizado sobre a temática, intitulado **Estágio Supervisionado na Formação de Professores** (SILVA, 2017), foi possível observar que uma das grandes preocupações na formação de professores(as) é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional.

Esse é um momento fundamental que condicionará sua futura prática profissional, pois vive uma experiência única de formação e acompanhamento. O/A acadêmico (a)/estagiário(a) “arrasta” consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como profissional. No Estágio será colocado(a) diante de situações difíceis e imprevistas, com exigência de respostas adequadas e imediatas, bem como a influência do aprendizado construído nesse processo para sua atuação docente. Isso permite perceber algumas das suas insuficiências, quando confrontadas com a realidade.

O Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia, é uma etapa importante do aprendizado. Nele, o/a estudante terá a oportunidade ímpar de “testar” os conhecimentos científicos construídos/adquiridos no âmbito da Universidade, ao desenvolver suas habilidades e competências, estruturando o seu saber e aprimorando sua formação profissional. No contexto estrutural, a preocupação está voltada para o grau de acompanhamento do Estágio e para as condições de oferecer ao/a estudante uma boa formação profissional, que seja capaz de introduzi-lo no competitivo mercado de trabalho.

Para que o Estágio alcance suas finalidades, associando o processo educativo à aprendizagem, precisa ser planejado, executado, acompanhado e avaliado por meio de diretrizes bem definidas. Ademais, este necessita estar de acordo com os pressupostos que norteiam Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e com todas as condições dispostas pela legislação sobre o assunto.

No Estágio coloca-se a oportunidade de investigar, analisar e intervir na realidade educacional, tendo contato com a atividade docente, especificamente na Educação Básica. Ao mesmo tempo, há o contato direto com a organização e o funcionamento da instituição que está ligada à comunidade, de maneira que se possa vivenciar, no dia a dia, a teoria educacional. Trata-se de uma relevante oportunidade de exercitar também a ação – reflexão – ação, absorvendo melhor os conhecimentos, podendo refletir sobre seu campo de trabalho, promovendo a articulação entre a Universidade e a comunidade externa. Dessa forma, configurando-se como atividade indispensável, na qual o/a estudante

participa ativamente na construção de seu perfil profissional.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO

O conceito de Estágio Supervisionado sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma atividade de acompanhamento prático a um mestre de ofício, na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade. Citado pela primeira vez na literatura no ano de 1080, o termo Estágio, em latim medieval *stagium*, significava residência ou local para morar. Este, por sua vez, foi originado do latim clássico *stare*, que significava “estar num lugar” (HOUAISS, 2001, p. 1.245). Portanto, desde seu nascimento no latim, o termo “estágio” sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão (HOUAISS, 2001, p. 1.246).

No Brasil, as mudanças no conceito de Estágio foram acompanhadas pela evolução da legislação educacional. Os debates em torno de uma nova legislação sobre Estágio, ocorrida no Congresso Nacional brasileiro a partir da primeira década do Século XXI, demonstraram a existência de um confronto entre aqueles que defendiam o Estágio com foco no interesse da escola e os que focavam o interesse das empresas (HOUAISS, 2001, p. 1.248).

A legislação de estágio em vigor, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), apresenta base jurídica para que o mesmo permaneça vinculado ao processo educativo. Sua forma, instituída nas faculdades e escolas técnicas no final da década de 1960, teve como base, em 1967, sob a ditadura militar, Portaria do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de número 1.002 (BRASIL, 1967). Nessa norma foi definida a importância do Estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa.

Foi somente em 1994, com a Lei nº 8.859 (BRASIL, 1994), que a primeira mudança ocorreu ao prever a inclusão de estudantes com deficiências nos Estágios. Em 2000, outra importante alteração ocorreu com a Medida Provisória número 1.952-24 (BRASIL, 2000), que permitiu o Estágio para estudantes matriculados(as) no Ensino Médio não profissionalizante.

No período entre 1940 e 2000 as publicações de instrumentos regulatórios sobre o Estágio não foram suficientes para que este, na prática, fosse considerado um elemento de formação plena do(a) estudante, pois até o início da década de 2010 imperou “a ideia fragmentária de estágio, presente de forma difusa nas políticas educacionais”, entre diversas leis, decretos, portarias e pareceres, que alargaram o conceito de Estágio (LIMA e MARRAN, 2011, p. 3).

A atual Lei de Estágio (BRASIL, 2008) busca superar essa situação, colocando em evidência a necessidade de focar-se no interesse pedagógico da escola, inserindo-o como componente curricular. A referida Lei é composta de seis Capítulos, que dispõem sobre: o conceito jurídico da relação de Estágio; da Instituição de Ensino; da empresa mantenedora do estágio; do Estagiário e da Fiscalização, além de Disposições Gerais. Na definição de Estágio, o/a legislador(a) estabeleceu

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Percebe-se que a legislação avançou; porém, torna-se imprescindível a atuação dos(as) Gestores(as) em Educação para executá-la plenamente e de maneira adequada, pois ela por si só não supera as dicotomias conceituais historicamente enraizadas em nossa cultura laboral.

O estágio na educação brasileira necessita ser uma ação pedagógica transformadora, na preparação de nossos(as) profissionais, ao tempo em que são criados elos e o reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo (MACHADO, 1997).

Nessa perspectiva, Barreiro e Gebran (2006) vêm nos dizer que: “A definição dos paradigmas formativos de professores pelos cursos de graduação é de fundamental importância para o exame e a avaliação mais apurada das concepções de prática de quem oferece a formação” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 20). Os mesmos autores afirmam que: “A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 22).

No entanto, os/as professores(as)/orientadores(as) deparam-se com situações que exigem encaminhamentos especiais a fim de que não se frustrem, ou seja, “o desenvolvimento do Estágio precisa ser orientado por procedimentos definidos que visem ao melhor aproveitamento dos momentos destinados à disciplina” (KENSKI, 1991, p. 39).

Nessa perspectiva, Fávero (2001) propõe a construção de um conhecimento dialético, em que a teoria e a prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois eixos de forma integrada, indissociável e complementar.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), “[...] a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente” (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 22).

Nesse sentido, a ação-reflexão na formação docente auxilia a compreensão das relações entre teoria e prática, pois havendo a reflexão, na prática, haverá a busca de conhecimentos teóricos, os quais contribuirão para a primeira. Barreiro e Gebran (2006) acrescentam ainda a importância da articulação dessa relação entre a teoria e a prática, não apenas como processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do(a) Professor(a), mas pela sua característica de sujeito autônomo na construção

de sua profissionalização docente.

Pimenta e Lima (2004) consideram que a finalidade do Estágio é propiciar ao/à estudante uma aproximação à realidade na qual atuará e, para isso, defendem uma nova postura, uma redefinição do Estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45).

A partir dessas reflexões, pode-se perceber que temos uma visão ampla sobre a importância do Estágio, sendo que o mesmo proporciona o elo entre a teoria e a prática profissional, assim como a aproximação dessa realidade, tendo um papel fundamental para a formação docente. Frente a esse embate, pode-se dizer que o Estágio é um momento de aprendizado que se pode efetivar.

No caso específico do Curso de Pedagogia é importante considerar ainda que, historicamente, a formação do(a) Pedagogo(a) no Brasil, ao longo de todo o século XX, foi permeada por questões políticas, econômicas e sociais. As transformações ocorridas na sociedade brasileira nesse período explicam e determinam mudanças nas diferentes áreas, inclusive no sistema educacional, que apresentam exigências do estabelecimento de novos parâmetros e expectativas em relação à formação e ao trabalho do(a) Pedagogo(a).

Em 1969 o Curso de Pedagogia foi reorganizado, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e criadas as “habilitações”, cumprindo o que determinava a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968). Depois o Parecer nº 252/69, do então Conselho Federal de Educação, incorporado à Resolução nº 2/69, do mesmo Conselho, que fixou os mínimos de conteúdos e duração do curso, determinando que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos e uma parte diversificada.

Ao caráter tecnicista do Curso de Pedagogia, desde 1969, em decorrência do Parecer nº 252/69, agregaram-se à fragmentação da formação do(a) Pedagogo(a) os seguintes elementos: a divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre teoria e prática, a separação entre o/a Pedagogo(a) especialista e o trabalho docente. Esse Parecer, que definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, vigorou até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

As mudanças que vêm se propagando no campo educacional, provocadas pelas transformações aceleradas no mundo globalizado, exigem que as Escolas, através de seus agentes de ensino, adotem novas posturas e abordagens pedagógicas. Essas necessitam estar configuradas em um Projeto Político Pedagógico que vise preparar estudantes para atuarem na sociedade como profissionais capazes de desenvolver competências e habilidades nas mais diversas áreas do conhecimento, e como cidadão/cidadã, que sabe conviver em conformidade com os princípios éticos e de solidariedade.

Nesse sentido, faz-se necessário que o/a Pedagogo(a) adquira saberes que o/a fundamentem no seu fazer pedagógico. Saberes estes que darão sustentação ao seu trabalho e que, conforme Tardif (2004), podem ser caracterizados como plurais.

São saberes que brotam da experiência e são por ela validados, pois Tardif (2004) ainda enfatiza que tais saberes expressam o/a estilo/identidade do(a) Professor(a) construída com a sua experiência de vida e a sua história profissional, e com as suas relações com os/as alunos(as) e outros(as) agentes da

escola.

No campo da Pedagogia, e das disputas político-pedagógicas em torno do Curso, assim como nos diversos contextos sócio-históricos, há várias identidades atribuídas ao mesmo, no Brasil. Essas identidades revelam, *grossa modo*, conflitos pertinentes ao campo teórico e epistemológico, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado³, e seus desdobramentos na configuração curricular desse Curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005) e 01/2006, assim como na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do(a) profissional da Educação no Curso de Pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

A compreensão da licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006) implicará uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, fundamentado na contribuição das diferentes Ciências e das áreas de conhecimentos que atravessam o campo da Pedagogia.

Essa sólida formação teórica, por sua vez, exigirá novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, parcelares, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimentos. Portanto, apontam para uma organização curricular fundamentada nos "princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética" (BRASIL, 2005, p. 1).

Por outro lado, conforme apontam Libâneo e Pimenta (1999), pouco foi alterado no Curso de Pedagogia, pois as possibilidades de mudanças apresentadas foram a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Nível Superior, a supressão das habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) e alterações nas denominações de algumas disciplinas. Pimenta (2006, p. 37) afirma ainda que "A prática pela prática e o emprego de técnica sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática".

Todavia, segundo a atual LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), para que o Estágio realmente atinja as finalidades propostas, o mesmo deve ser desenvolvido na área de formação do(a) estudante, adequando-se às atividades desenvolvidas com o período que o/a estudante já cursou ou está cursando, permitindo assim uma atuação prática na área de sua futura formação. Outro fator importante nesse aspecto foi que todas as partes envolvidas devem buscar a promoção de um Estágio de qualidade, tendo cada uma, dessa maneira, responsabilidades específicas.

Pimenta e Lima (2004) abordam que o Estágio é a parte prática dos cursos de formação de profissionais e que muitos cursos, na sua grade curricular, dão ênfase a um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem articular a teoria e a prática, como saberes que se complementam. E mais, para as disciplinas teóricas há uma carga horária maior que para as práticas, tornando assim o estágio

burocrático – “estágio à distância”.

Ainda segundo as mesmas autoras:

O Estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36, grifo das autoras).

Portanto, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 34) “o Estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissociável da prática”. Porém, para concebermos essa ideia, precisa-se entender o conceito de prática e de teoria a partir do conceito de *práxis*, “que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 34).

A referida dicotomia, teoria-prática, também é apresentada por Fazenda e Piconez (1991, p. 22):

Após caracterizar e destacar a prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de observação e de coleta de dados para análise, os alunos estagiários acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas da sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentação teórica justificando uma determinada prática, da mesma forma que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma reação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desenvolvendo, por assim fazer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação (FAZENDA e PICONEZ, 1991, p. 22).

Para Pimenta e Ghedin (2002) é justamente a teoria, necessária à reflexão, que possibilita superar o “praticismo” que poderia advir do conceito de professor reflexivo:

O saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 24).

Os Estágios Curriculares são um fator relevante nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, uma vez que se constituem a oportunidade do(a) estudante-professor(a) pisar de fato no “chão da escola”. Essas experiências necessitam ultrapassar a mera obrigação curricular, assumindo uma função primordial na formação inicial do(a) estudante-professor(a).

Esse Estágio Curricular é muito importante, e precisa ser visto como um elemento fundamental na formação do(a) Professor(a), possibilitando-nos elementos importantes para a prática do(a) futuro(a) docente. É no momento do Estágio Curricular que vai se tornar possível para o/a estagiário(a) utilizar os conhecimentos teóricos na prática, buscando fazer uma reflexão após cada aula, em busca de melhorias e mudanças ao longo deste período.

Segundo Ostetto (2006):

No estágio curricular – experiências demarcadas com começo e fim previstos no calendário acadêmico, na qual as estagiárias estão inseridas em contextos educativos singulares, seja na escola, seja na educação infantil-, o exercício de olhar para si mesmo – de descobrir-se para,

então, ver e descobrir o outro – é uma rica possibilidade. (OSTETTO, 2006, p. 23)

Nessa perspectiva, é importante que se compreenda o Estágio como espaço de contribuição para uma formação que privilegie a reflexão crítica, com enfoque na produção de saberes para ensinar, assim como articulação entre a teoria e a prática, para que ambas caminhem juntas para subsidiar a amplitude da docência. Ostetto (2006) vem nos dizer que:

O Estágio curricular deve ser encarado como uma jornada rumo a si mesmo. Por quê? Porque, quando a estagiária entra em contato com a instituição educativa, descortina-se à sua frente um contexto de relação tão complexa e específicas que a empurram para si mesmo. Isso não se dá no sentido de isolá-la, de deixá-la só; ao contrário: ao entrar em contato com outro, o diferente – instituição, criança, educadores, profissionais em geral- cada pessoa pode “se ver” e, dessa forma, aprender mais sobre si. (OSTETTO, 2006, p. 32, grifo da autora)

A construção de uma base sólida de conhecimentos é um processo que começa no período de formação inicial, na Graduação. Assim sendo, o Estágio é um período imprescindível como um divisor de águas, fazendo uma ponte direta entre a teoria e a prática, e decisivo para o/a estudante compreender se quer ser docente ou não. Por isso, é importante um Estágio que contemple ao máximo os conteúdos da docência.

Sacristán (1998, p. 47) reconhece que os caminhos que levam a ação a se consubstanciar em uma prática nem sempre são retos e evidentes, para quem a excuta. Portanto, a relação teoria-prática seria insuficiente para se entender a ação, se ela não contemplar a inclinação (a ética) para agirmos individual e coletivamente. Nesse sentido, a ação docente não pode ser considerada somente sob o ponto de vista instrumental, pois, entre o conhecimento e a ação, existe a mediação do sujeito, a sua subjetividade.

No Estágio Curricular, que não está apartado da vida, tais polaridades também se mostram. Portanto, o processo formativo necessita ser visto como um processo de autoconhecimento, que não nos deixa outra opção senão tomar essas polaridades como matéria genuína da constituição de Professores(as), cujo processo de aprender com o vivido vai integrando dimensões que usualmente se encontram fragmentadas.

A esse respeito, Piconez e Filatro (2009) afirmam:

As atividades do curso, teoria e prática, são centradas em conclusão e conceitos dos livros didáticos adotados ou “postilados”, não favorecendo a reflexão sobre os determinantes mais profundos do processo de ensino que possibilitasse compreender a realidade escolar. A relação prática-teoria-prática processa-se mecanicamente e dissociada. (PICONEZ e FILATRO, 2009, p.24, grifo dos autores)

Dessa forma, partindo-se do pressuposto de que a realidade da Escola precisa ser prioridade, compreendemos que os materiais didáticos trazidos para as mesmas nem sempre valorizam seu contexto sócio-histórico-cultural, implicando assim a falta de interesse dos(as) alunos(as). É esse, na maioria das vezes, o ambiente de trabalho o qual o/a estagiário(a) vai encontrar, de modo a construir seu processo de conscientização, que se inicia com o desenvolvimento da realidade e só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e didática entre a prática do desenvolvimento da realidade e a prática da transformação.

Segundo Piconez e Filatro (2009), a prática ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que, sendo uma atividade *teoria-prática*, envolve a totalidade das ações do currículo do curso. Portanto, há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre o estágio, no sentido de recuperar a sua realidade, impedindo o velho teatro: aluno fingindo que aprende, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações (PICONEZ e FILATRO, 2009, p. 26).

Por isso, apesar de todos os obstáculos, teremos de continuar lutando duramente, para que sejam encontrados caminhos que levem à prática de Ensino/Estágio Supervisionado a superar formas alienadas de desenvolvimento, para dimensões mais produtivas.

O/A Professor(a) fica, de certa forma, atrelada(o) a modelos retirados de exemplos de práticas docentes de professores(as) que marcaram sua vivência escolar nem sempre positiva, e passa a considerá-los “sua identidade”, tornando-se personagens que interpretam um papel de professor(a). Dessa forma, ele/ela não consegue dar o “salto”, estabelecer seu espaço da crítica e criar, através de identificações e separações, a sua própria identidade de mestre.

Assim, Pimenta e Lima (2004) discorrem que:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 6)

Portanto, a Educação não pode ser a mesma em todas as épocas e lugares, devido a seu caráter histórico e socialmente determinado. Assim sendo, há um entendimento de que as práticas educativas se estendem às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 2002, p.7)

Nesse sentido, o Estágio Curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates, no decorrer das ações vivenciadas pelos(as) estudantes, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva crítica, desde que efetivado com essa finalidade.

Dessa forma, acredita-se que a partir da experiência com o Estágio Curricular é que se percebe como se dão os processos práticos do trabalho o qual o/a Professor(a) se propõe a desenvolver futuramente. O Estágio é elemento articulador da formação, fazendo a relação contínua entre teoria e prática, pois traz a possibilidade de construção e reconstrução de práticas e saberes necessários à *práxis* pedagógica, sendo atividade permanente de investigação, de conhecimento e exploração da realidade.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA UFRB

Segundo o Regulamento de estágios obrigatórios e não obrigatórios da UFRB, estabelecido pela

Resolução 005/2019 (UFRB, 2019):

Art. 1º O estágio curricular nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é entendido como o ato educativo supervisionado, desenvolvido em um ambiente de trabalho, e que integra o itinerário formativo do discente previsto no projeto pedagógico do curso, constituindo-se em:

I – Atividade curricular, de base eminentemente pedagógica, que tem como objetivos:

a) **promover a transdisciplinaridade;**

b) proporcionar experiência acadêmico-profissional, orientada para a competência técnico-científica e para a atuação no mundo do trabalho dentro do contexto de relações sociais diagnosticadas e conhecidas;

[...] (UFRB, 2019, p. 1) (grifos nossos).

É importante ressaltar, a partir dessa citação, que a própria legislação, elaborada de forma competente e condizente com as discussões educacionais atuais, considera, à partida, o Estágio uma atividade capaz de promover a transdisciplinaridade, ou seja, há o ambiente favorável para o reconhecimento e a discussão da Educação enquanto atividade multidisciplinar, e que se propõe a construir a transdisciplinaridade e a Interdisciplinaridade.

Ao analisarmos, no Centro de Formação de Professores da UFRB, a normatização que dispõe sobre os trabalhos da Comissão Orientadora de Estágio (COE), é possível observar que à mesma compete coordenar a política de estágio no referido Centro, tendo como base a legislação em vigor, assim como outras atribuições e competências.

Duas das competências, da referida Comissão, que se consideram fundamentais são: aprovar o perfil do Supervisor de Estágio indicado pela concedente, verificando a sua formação ou experiência profissional na área de conhecimentos desenvolvida no curso do estagiário; e verificar a compatibilidade entre as atividades estabelecidas no Plano de Atividades do Estagiário e a área de conhecimentos desenvolvida no curso. É possível observar também que dentre as competências do Núcleo de Apoio aos Estágios, outro importante órgão dessa estrutura, estão relevantes instrumentos para a operacionalização de seu funcionamento, conforme normas da Universidade e do Centro.

Para o/a estagiário(a) romper o vínculo com o que foi planejado na Academia, em determinado momento, torna-se mais um dilema, pois ele/ela foi preparado(a) para desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos na Graduação. É relevante que o/a Pedagogo(a) em formação tenha as condições para se tornar um(a) pesquisador(a) em sala de aula, pois é importante que o Estágio docente adote sua prática como objeto de constante investigação, no intuito de melhorá-la, de transformá-la e de se transformar no próprio processo de ação-reflexão-nova ação (PIMENTA, 2006).

A formação do(a) Professor(a) ocorre também pela observação e tentativa de reprodução de “práticas pedagógicas modelares”, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de Professor(a) que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, é possível que se “construa” um certo conformismo na profissão docente, transformando-se numa atividade conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais, legitimados pela cultura institucional dominante. O Estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os/as professores(as) em sala de aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA, 2006, p. 76)

Na direção desse aprofundamento, Pimenta (1997), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de *práxis*, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o Estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. O Estágio como atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da *práxis*, ou seja, é no trabalho docente, do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

Com relação à análise dos dados coletados, na forma de Questionário, a colaboradora respondente, membro da Comissão Orientadora de Estágio do CFP, proporcionou informações que permitem um aprofundamento da discussão ora realizada, com base nos(as) autores(as), a fim de que se possa apontar caminhos de um Estágio Curricular e suas possibilidades diante da Interdisciplinaridade.

Segundo a colaboradora, o encontro entre a teoria (os/as estagiários(as)) e a prática (o exercício da profissão) nem sempre é amigável, pois os/as graduandos(as) chegam à Escola com os conhecimentos adquiridos na Academia, ao longo do curso, prontos para colocar em prática, organizados nos planos de aulas, no projeto de intervenção, e nas orientações do(a) professor(a) orientador(a).

Esse(a) estagiário(a) encontra a escola viva, os/as alunos(as) ansiosos(as) pelo novo e os/as professores(as) dando graças pela chegada desses(as) estagiários(as), pois, ficarão longe da rotina de sala de aula durante o período da regência.

Para Sacristán (1999), a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da Educação e, nessa concepção, o Estágio Curricular pode, muitas vezes, resumir-se a um processo de aquisição dessa cultura e dessas tradições.

Na sequência, a colaboradora afirmou, igualmente, que o Estágio Curricular é de fundamental importância para o processo formativo do(a) Pedagogo(a), pois é nesse momento que os/as estudantes têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos teóricos construídos em consonância com os aprendizados refletidos na sua prática. A imersão no espaço escolar possibilita amplo conhecimento acerca da profissão docente, pois permite refletir sobre a articulação teoria-prática e a relação destas com os desafios postos cotidianamente ao trabalho.

Acrescenta ainda que a vivência e dinâmica nesse espaço privilegiado de formação permite ampla reflexão sobre a prática, partindo dos desafios apresentados, por ser um espaço de reflexão e de aproximação da profissão docente com a pesquisa, além de um momento de produção de conhecimentos, constituindo-se como um espaço de *práxis*.

Nesse contexto, o/a estagiário(a), no exercício da profissão, vive os dilemas entre a teoria e a prática, em especial no que se refere a quais elementos, quais teóricos, qual linha de pensamentos vai seguir, quais metodologias serão mais apropriadas para determinados assuntos e/ou alunos(as). Nesse período muitos questionamentos surgem, tais como: as formas de laborar com determinada turma, a aceitação pelos(as) alunos(as), o tipo de realidade dessas crianças, dentre outros.

Acerca de um possível “melhor período”, do Curso de Pedagogia, para a realização do Estágio Curricular, a colaboradora respondeu que o mesmo se constitui em importante momento para o processo formativo, e deveria se iniciar depois da apropriação de alguns conhecimentos básicos da docência, principalmente no que se referem às discussões dos componentes Didática e Currículo.

Acrescentou que, no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, considera-se o quarto semestre o momento ideal para iniciar o estágio, tendo como pré-requisitos os componentes supracitados, além das discussões teóricas e reflexivas dos conteúdos/conhecimentos relacionados.

Pimenta e Lima (2004), por sua vez, afirmam que a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do Estágio e das atividades que nele se realizam.

Em outras considerações acerca da temática, a colaboradora afirmou que se concebe o Estágio Curricular no CFP como um momento oportuno para uma ampla reflexão da prática e isso implica todos os sujeitos envolvidos no processo. É uma oportunidade de buscar a ressignificação do fazer docente com a qualificação das práticas a partir das demandas que são apresentadas cotidianamente e, por isso, busca caracterizar-se como um espaço privilegiado de reflexão e produção de saberes, em que todos os envolvidos são provocados à reflexão das suas práticas e a pensarem coletivamente proposições para a qualificação do processo.

Segundo Freire (1996), o Estágio Curricular, além de ser o cumprimento de uma determinação legal, apresenta-se como um dos momentos em que o/a estudante pode ter participação ativa no campo profissional, confrontar e perceber a teoria na prática, estabelecendo relações entre o que acontece no âmbito das organizações educacionais e o que se discute nos cursos de formação, desenvolvendo novos saberes e um modo de agir coletivo.

Os aspectos apresentados acima alertam para a necessidade da construção de uma concepção de Estágio Curricular percebida em sua abrangência didática, filosófica e sociológica, concepções essas fundamentais para a construção de uma proposta que aproxime o saber do fazer, extrapolando as exigências legais.

Dentre os papéis que se acreditam fundamentais para a Universidade, diante dessas questões, está a preparação do(a) estudante para o exercício profissional, criando condições para integrá-lo(a), sem maiores dificuldades, no campo profissional da Educação Básica.

Por outro lado, necessitar-se-á de uma plena sintonia entre o trabalho desenvolvido nas Universidades e os/as estudantes, para que eles/elas possam estar preparados(as) para atender às exigências cada vez maiores da sua profissão. Não apenas no sentido de se adaptar a uma cultura profissional já existente, mas, principalmente, com uma função precípua de construção e reconstrução dessa cultura profissional da docência, no Brasil.

Nesse sentido, os/as professores(as) envolvidos(as) nas áreas de estágios são os/as responsáveis

pelo acompanhamento dos(as) estudantes nas instituições, orientando quanto aos procedimentos adequados a serem seguidos, zelando pelo aprendizado e pela formação profissional. São profissionais docentes que atuam como orientadores, como “modelos” de docência, como referências para a busca de informações e interlocutores na construção de conhecimentos significativos acerca da própria docência e de suas implicações teórico-práticas.

Diante do exposto, acredita-se que o Estágio Curricular Supervisionado apresente elementos suficientes para a construção de uma concepção, acerca da docência, que não a vislumbre como mero ato mecânico e rotineiro de transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o ato pedagógico também pode ser visto como algo muito maior do que apenas a realização de uma aula e a confluência de conhecimentos de cunho educativo. A docência, nessa perspectiva, tem condições de ser vista como esse ato múltiplo, um fazer pedagógico plural e vivaz, com todos os elementos capazes de construir conhecimentos através de um aprendizado significativo e de permanente interação com quem propicia sua construção, assim como com os/as estudantes construtores desses conhecimentos.

Todas essas condições colocadas, à partida, para a realização do Estágio Curricular permitem-nos apontar para as possibilidades da Interdisciplinaridade na Educação, se é que essa forma de pensar e do fazer pedagógico pode ser caracterizada como interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das grandes preocupações na Formação de Professores(as) é a passagem do conhecimento acadêmico ao conhecimento profissional. Esse é um momento fundamental que condicionará a futura prática profissional, pois o/a estudante vive uma experiência única de formação e acompanhamento. Nesse sentido, a experiência do Estágio é fundamental para a formação do(a) profissional, proporcionando ao acadêmico, principalmente aquele que nunca teve uma experiência de trabalho, a oportunidade de aplicar na instituição de estágio os conhecimentos adquiridos na Universidade.

O Estágio não é simplesmente uma experiência prática vivida, mas uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e discutidos durante a graduação. Quando nos propusemos a analisar a relação da teoria com a prática, durante o Estágio Supervisionado, bem como os documentos norteadores da Comissão de Estágio, foi com a proposta de levantarmos uma discussão sobre o assunto que levasse à melhoria de alguns pontos vivenciados pela equipe dessa comissão, que afirmam a importância de aprimoramento dos documentos para favorecer uma prática ainda mais eficiente para os/as licenciandos(as).

Como podemos observar, embora haja um cunho positivo quanto à suficiência da teoria repassada durante a graduação, os acadêmicos podem encontrar dificuldades em aliar essa teoria à prática, na busca de soluções para problemas surgidos na vivência profissional dentro da instituição.

Num mercado de trabalho tão competitivo, é importante uma melhor qualificação profissional, e é justamente nesse período de estágio que o/a estudante/professor(a) tem a possibilidade de destaque,

mas, para tanto, há um conjunto de fatores que podem favorecer ou não nessa qualificação. Entre esses fatores estão: tempo de estágio suficiente, preparo dos supervisores e diálogo entre Universidade e Instituição de Estágio.

Sabemos que a tarefa da Universidade não se restringe apenas a formar profissionais com as características desejadas pelo mercado de trabalho. Sua função abrange também novos conhecimentos, a disseminação do conhecimento técnico e científico, o despertar da consciência crítica na sociedade e a prestação de serviços à comunidade.

Os dados reunidos pela investigação que deu origem a este capítulo sugeriram também a pertinência de uma reflexão que incida sobre o papel dos Estágios Supervisionados em um modelo de formação pautado no paradigma de formação ao longo da vida. Os Estágios Supervisionados realizados na formação continuada visam ao desenvolvimento de posturas que permitam aos/as professores(as) a constante atualização de seus conhecimentos e de suas práticas para atender à diversidade e complexidade das situações de ensino.

De acordo com essa ideia, os professores são tomados como sujeitos capazes de construir suas próprias profissões, na busca pela constante atualização profissional para acompanhar as rápidas mudanças do contexto social e econômico. Nesse cenário de formação, a reflexão e a pesquisa da prática constituem elementos ressaltados nas propostas de estágio analisadas seguindo uma tendência já demarcada no campo da formação docente.

Esse aspecto aponta para um aproveitamento da experiência dos professores na formação, visto que a reflexão emerge nesse contexto formativo como possibilidade de construção de novos conhecimentos, ou seja, de mudança ou de reconfiguração da prática até então desenvolvida pelos alunos-professores.

Essa perspectiva está em consonância com diversos modelos pedagógicos contemporâneos, em especial aqueles que se inspiram em uma lógica da educação permanente, situação na qual, dentre outras atitudes, os professores buscam referências neles próprios para construir novos conhecimentos. Esse modelo difere do modelo pedagógico moderno, que focalizava conhecimentos externos ao professor e práticas que pudessem ser observadas e imitadas.

Em todo esse processo, um maior sucesso do desempenho do acadêmico estagiário passa por um maior investimento na orientação, na parceria da Universidade com a instituição de estágio, no acompanhamento mais concreto e específico dos(as) supervisores(as) e, acima de tudo, no comprometimento do próprio acadêmico em buscar os melhores resultados na construção da sua carreira profissional.

Para isso, necessita estar atento(a) a si próprio como pessoa, pois a sua personalidade, os seus princípios e os seus valores vão ser transportados para o seu mundo profissional e podem ser importantes elementos para vencer na sua carreira no magistério.

A Educação é o lugar da multidisciplinaridade. Seu fazer pedagógico é plural desde a mais simples ideia de ensinar. A existência, e a confluência, de um conjunto de conhecimentos teóricos

variados, de áreas do conhecimento que se complementam e que “dão” objeto à pesquisa em Educação permitem-nos apontar para os territórios da transdisciplinaridade, assim como propõe a normativa da UFRB, mas também para a Interdisciplinaridade.

E essa Interdisciplinaridade, em nosso modo de entender, uma das principais características do Estágio Supervisionado na área de Educação, tem como relevância acadêmica, científica e cultural a potencialidade de construir os processos de integração entre o ensino e a aprendizagem na formação do(a) Pedagogo(a).

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006a.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006b.

BRASIL. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967**. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_3416594_PORTARIA_N_1002_DE_29_DE_SETEMBRO_DE. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994**. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1952-24.htm. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788. Acesso em: 28 jun. 2020.

FÁVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

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

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al.; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Campinas-SP, p. 239-277, Dezembro/1999.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.1-19, ago. 2011.

MACHADO, Nilson José. Estágio nas licenciaturas: 300 horas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTÁGIOS: ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS, 1., Curitiba, 1997. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio Curricular no Processo Formativo de Tornar-se Professor**. São Paulo: Globo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidades teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PICONEZ, S. C. B.; FILATRO, Andrea Cristina. **O desenvolvimento profissional da docência na formação de professores face a utilização das tecnologias**. Campinas-SP: ETD/ Educação Temática Digital, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Luiz. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, Jimeno G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, Jimeno G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Tatiane Santos Andrade da. **Estágio Supervisionado na Formação de Professores e a Constituição da Docência para a Educação Básica: um olhar sobre a percepção dos alunos egressos da Pedagogia do CFP-UFRB**. 91f. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Amargosa-BA: UFRB, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 031/2011**. Dispõe sobre aprovação do Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Disponível em: <file:///C:/Users/Djeissom/Downloads/Pedagogia.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 005/2019**. Dispõe sobre aprovação do regulamento de estágios obrigatórios e não obrigatórios da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). UFRB: Cruz das Almas-BA, 2019.

EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR E A REFORMA DO PENSAMENTO

Rosemare dos Santos Pereira Vieira

Kleyson Rosário Assis

Compreender a Educação de forma ampla significa adentrar em seus processos de ensino e aprendizagem, sua metodologia, sua prática pedagógica, os atores educacionais e suas relações, bem como abarcar as disciplinas e demais áreas do conhecimento, os conteúdos destas e as atividades que se desenvolverão a partir e para elas, além de como serão avaliadas.

Todos esses quesitos formam um sistema educacional complexo, porém, muitas vezes dissociados um do outro, tornando não só a educação, mas seus atores educacionais fragmentados, refletindo numa formação voltada para as partes, afastando o sujeito (estudante) cada vez mais da complexidade que o torna inteiro. Esse modo de educação compartimentada busca atingir um conhecimento em específico, se distanciando do conhecimento total e complexo das coisas.

Tendo em vista essa complexidade, nosso objetivo é expor como a Interdisciplinaridade é ou pode ser presente no contexto educacional, descrevendo algumas de suas características, tendo como problemática a questão do que vem a ser e como é desenvolvida a Interdisciplinaridade, suas limitações e possibilidades, e como a complementação entre as disciplinas pode formar um sujeito que supera a fragmentação.

Também se propõe a interligar o conceito de Interdisciplinaridade à proposta da Reforma do Pensamento: uma mudança a ser adotada que motiva o sujeito para uma atitude em relação à forma de pensar e repensar o conhecimento como um todo, aproximando os conhecimentos prévios dos conteúdos escolares para uma prática social reflexiva que parte do ato de duvidar refletindo sobre as próprias reflexões, ou seja, grosso modo, é esvaziar a cabeça para construir um pensamento complexo, que forma o sujeito diante dos conhecimentos que tendem a trazer somente informações para ele, logo, é “reformatar” a cabeça que está “cheia” (de informações) para estruturar o pensamento formando a cabeça “bem feita” (integrando as informações que se tem compondo um conhecimento complexo).

Há de se pensar, então, nessa educação que historicamente vem tratando o ser pensante a partir de suas particularidades e conseqüentemente o fragmentando e anulando seu ser complexo, único e essencial, fazendo-se necessário pensar numa reforma do pensamento a partir do papel da educação como base fundamental para estimular as faculdades da interação e integração do sujeito, em vista de orientá-las em direção à complexidade de nossa condição humana e dos problemas que circundam as áreas do conhecimento. A reforma será aquela que dará condições ao sujeito para desconstruir todo e qualquer juízo de validade que possui, bem como orientá-lo em suas atividades nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo, utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa através de uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de interdisciplinaridade (sob a ótica da professora pesquisadora Ivani Fazenda, referência brasileira sobre essa temática) e reforma do pensamento (baseado nas teorias do filósofo francês Edgar Morin), com propósitos explicativos (sobre os conceitos), descritivos (sobre os limites e possibilidades) e exploratórios (apresentando a relação entre interdisciplinaridade e reforma do pensamento no contexto escolar).

Diante do exposto, a relevância da discussão está em dois âmbitos: escolar-acadêmico, cujas pesquisas sobre interdisciplinaridade ainda são escassas e a proposta aqui apresentada tende a colaborar para as práticas docentes e nos processos de ensino e aprendizagem refletindo, principalmente, sobre a possibilidade de um ensino completo dado na complementação das disciplinas; e social, atentando-se para o sujeito que é multidimensional e um universo complexo.

PERCEPÇÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

Na maior parte da sociedade, utiliza-se o método de divisão dos conteúdos por disciplinas, objetivando a fragmentação de conteúdos e seus possíveis aprofundamentos e especializações, deste modo pretendeu-se segregar as disciplinas a fim de facilitar a aprendizagem em determinadas áreas de forma individualizada e com exclusividade.

Não é à toa que isto acontece, principalmente após Revolução Industrial, onde pretendeu-se atender e acompanhar as demandas da sociedade comercial e capitalista, e a educação passou por um processo de fragmentação, a fim de possibilitar a formação de um indivíduo também fragmentado, esta ideia parte do processo conhecido por *taylorismo* que tem como principal contribuição a evolução da industrialização e a famosa “linha de montagem” pensada no sentido de produzir mais e cada vez mais rápido, esta inovadora forma de produção fez com que o trabalhador obtivesse o máximo de conhecimentos, entretanto, isto ficaria restrito a sua função, pois o conhecimento é compartimentado e cada um só tem acesso ao compartimento ao qual fora instruído.

Essa fragmentação possibilitou que, ao logo do tempo, o trabalhador deixasse de conhecer todo o processo de produção e fosse induzido a se especializar apenas em uma parte do processo, isso caracteriza um sistema disciplinar. Em todo nosso cotidiano, nos aspectos da vida social/cultural/familiar, na forma de como percebemos o mundo e o que nele há, dá-se por meio do método cartesiano, que se preocupa em dividir o todo em partes e conhecer cada parte para se alcançar um conhecimento completo do todo.

Um problema a ser observado é que em nenhum aspecto da vida humana, nas áreas do conhecimento ou nos setores laborais, há um esforço para se chegar ao todo, visando somente uma especialização delimitadora da parte.

Essa valorização das partes, onde cada uma é essencialmente independente e existente por si mesma e que levou à fragmentação, é resultante do pensamento analítico que faz essa redução do todo em partes isoladas para facilitar a compreensão. Esse paradigma cartesiano vem sendo

superado pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade. (FAZENDA, 2002, p. 101)

Para conduzir a um conhecimento da totalidade são necessários três passos: observação, mudança e atitude. Observar o mundo, as realidades particulares que o compõe, o ser pensante, o espaço a sua volta, o tempo em que se vive e sua linha de trajetória, observações estas que despertarão mudanças: de ser, pensar, agir, construir saberes, transmitir conhecimentos e ensinar valores. Cada mudança requer de cada um, uma atitude, e “considerando interdisciplinaridade como atitude a ser assumida no sentido de alterar os hábitos já estabelecidos na compreensão do conhecimento” (FAZENDA, 1992, p. 45).

Os três passos que conduzem ao conhecimento da totalidade são definidos pela professora Ivani Fazenda em sua obra “Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade”:

- Observação: “Se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar. É este o sentido de exigência e de necessidade que assiste aos dois processos — observação e análise” (FAZENDA, 2002, p. 229);

- Mudança: “É buscar o diferente, desapegar-se do velho para construir o novo, o desconhecido, agindo com ousadia, tomando um novo rumo, acreditando num projeto ainda por se fazer e assumindo o compromisso com o incerto” (FAZENDA, 2002, p. 68);

- Atitude: “o resgate da beleza de aprender e viver, a poesia, a espiritualidade, o respeito ao outro, transformando a obrigação de aprender em naturalidade, o medo frente ao novo na alegria de conhecer, a submissão na liberdade, o ser passivo em agente do saber” (FAZENDA, 2002, p. 86).

A interdisciplinaridade vem de um esforço do ato de integração entre conteúdos disciplinares e estes com os saberes advindos dos estudantes, como tentativa de superar a fragmentação do todo que abrange o homem, pois, ao invés de desmembrar suas partes, o põe inteiro diante de sua complexidade desenvolvendo sua capacidade de transcender seus limites. Vê-se, então, que desde o ensino primário estendendo-se sob as múltiplas referências da realidade humana, há de se distinguir os questionamentos e interrogatórios intelectuais (que conduzem às respostas previsíveis nas áreas do conhecimento) dos existenciais (que visa transcender o ser humano multirreferencial para além de seus limites conceituais possibilitando a elaboração de respostas e interpretações novas e interdisciplinares), para que estes sejam atrelados numa relação dialógica e complementar.

A partir desse contexto, nota-se uma possível divergência de ideias sobre o que vem a ser a Interdisciplinaridade: a escolha de um tema e todas as áreas mantêm o foco neste tema ou a escolha de um tema que é exposto por vários olhares; a fragmentação do conhecimento em disciplinas, em que cada área cuida de um conteúdo específico sem se comunicar com outra área; a atuação em conjunto de várias disciplinas, onde uma área buscará complementar a outra, apresentando um conteúdo de forma mais abrangente. Estas são as formas mais comuns que observamos e com as quais convivemos (e até praticamos!) na Educação Básica Brasileira, seja ela pública ou privada, seja para ensino infantil,

fundamental ou médio, e/ou ainda, graduação, pós-graduação ou ensino à distância.

Independentemente do tipo de prática a ser exercida, toda atitude pode ter uma perspectiva interdisciplinar o que, como já fora dito, exige observação e mudança por parte de todos os atores envolvidos, sendo que aqui a atenção recai sobre os atores educacionais, que são os estudantes, os docentes, os demais funcionários, a comunidade extra-escolar, as famílias, enfim, todos os agentes colaboradores nos processos de ensino e de aprendizagem.

A intenção, logo se vê, é interagir e integrar conteúdos, áreas das ciências, saberes dos alunos com conhecimentos didáticos sistematizados, todos trabalhando de forma complementar, se interligando, mesmo que as particularidades sejam mantidas, afinal, “‘Interdisciplinaridade’ é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência” (FAZENDA, 1992, p. 73). Então, o que a princípio pode ser considerado uma “divergência”, nada mais é do que nomenclatura diferenciada.

Isso porque a maior parte das práticas pensadas ou executadas que se dizem “interdisciplinares” dizem respeito à utilização de recursos de uma ciência como auxílio de uma outra, a que se pretende priorizar. Neste sentido, podemos perceber que deve-se entender a interdisciplinaridade não como um meio de adaptação de conteúdos, métodos ou recursos de outras ciências, mas sim, entendendo os temas ou problemas sociais a partir de diversos olhares, não separados, mas integrados e inteirados, complementando-se, desta forma “(...) não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de *atitude* diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano” (FAZENDA, 1992, p.70-71).

Torna-se indispensável uma prática interdisciplinar de ensino e aprendizagem, que conduza o estudante a exercitar o pensamento do conhecimento como um todo em vista de superar sua fragmentação, e esse exercício contribuirá para resgatar a unicidade do ser humano. “Para que isto ocorra, é necessário, sobretudo, que haja uma preparação. Essa preparação, que inicialmente tomou o nome de Paidéia (formação do homem total)” (FAZENDA, 1992, p. 81), isto é, um termo grego que significa “criação das crianças”, no sentido de que estas eram “educadas” para cada uma assumir seu devido papel para o bom funcionamento da *pólis* (cidade), exigia formar o ser humano fisicamente (através dos conhecimentos da ginástica, da música e da gramática). Mas, a partir do Século V, esse termo passa a designar uma educação que visa algo mais: a formação do homem como homem e como cidadão, tal formação auxiliaria o ser humano na condição social, política, cultural e educativa que leva a uma compreensão ampla do mundo e do ser humano, sendo múltiplos, multifacetados e inter-relacionais.

Dessa forma, entendemos que o ser humano não pode ser dicotomizado em aspecto físico e espiritual, mas um ser cuja totalidade deve ser apreendida para que possa melhor aprender num processo de construção completa e consciente do ser e do que está sendo aprendido. De uma “educação por excelência”, que conduz ao ato de assumir um papel social, torna-se uma “educação continuada” que busca o desenvolvimento pleno do ser.

A importância de um trabalho voltado para a interdisciplinaridade se dá a partir do momento que se entende o mundo numa visão total (ampla e expansiva) e que, sendo o conhecimento dividido em áreas, estas só poderão compreendê-lo unilateralmente e esta compreensão ficará sempre em *déficit*, pois a dedicação em explicar uma parte do problema também tem seus limites.

Numa apreensão interdisciplinar, as especificidades dialogarão com um determinado problema e as ideias circularão integrando-se para que o conhecimento seja acessível a todos, neste sentido a interdisciplinaridade traz consigo a noção de complementação, pois como bem destaca Ivani, “um dos pressupostos para a realização da interdisciplinaridade não é a negação da especificidade, mas o reconhecimento de que o específico demanda a busca de sua complementação” (1992, p.138).

Toda prática educativa exige esforço, dedicação, criatividade, e o trabalho interdisciplinar não é diferente, é necessário ultrapassar os moldes, ir além do que é exigido. Ter uma postura interdisciplinar não é fácil, não é atitude de improviso, de apenas suscitar uma discussão sobre determinado tema. É preciso preparação, estudo, questionamento e autoquestionamento, planejamento, comunicação, reflexão e criticidade.

Querendo atingir somente uma formação profissional, muitos professores realizam atividades interdisciplinares de forma adaptativa às suas próprias práticas de ensino-aprendizagem, chegando, muitas vezes, a investir em cursos de especialização na área, mas adquirindo apenas informações superficiais que contribuem na garantia de uma mobilidade empregatícia. Em contraponto, professores empenhados numa formação geral (entendendo “geral” não no sentido de “generalizado”, mas de ampla abrangência), atuam de forma a “aprender a aprender”, superando as barreiras da disciplinarização, mantendo sempre um diálogo com a contextualização do homem no/do/com o mundo, em vista de uma integração que promova a transformação de realidade (s) social (is).

A interdisciplinaridade, como vemos, ascende trocas rigorosas e acuradas de informações e de críticas, expande a formação geral e examina a acomodação dos pressupostos implícitos em cada componente curricular e aspectos da vida, levando a um trabalho de equipe e superação da compartimentação do conhecimento.

Nessa proposta, existe uma relação de reciprocidade, mutualidade, compartilhando-se ideias, teorias e práticas num diálogo mais fecundo entre os vários campos do saber/fazer/ser, que conduz a uma transformação e enriquecimento das áreas envolvidas, na medida em que cada uma se conscientiza dos seus desafios e se esforça para uma formação interdisciplinar.

LETRAMENTO COMO POSSIBILIDADE

Por se tratar de uma temática nova, muito questionada por aqueles que atuam diretamente nas escolas e por não haver ainda um consenso sobre sua definição, os desafios comuns dos processos de ensino e aprendizagem acabam ganhando maior conotação por estar numa área não delimitada. Dessa forma, faz-se necessário rever alguns desses desafios e observar que é a partir de um instrumento base

do ensino e aprendizagem, a saber, o letramento, que se encontram direcionamentos para uma possível prática interdisciplinar.

Pensando na interdisciplinaridade como um conceito polissêmico, podemos destacar algumas dificuldades acerca da execução de práticas interdisciplinares. Dentre tantas, podemos citar como a primeira dificuldade, o “aumento de demanda laboral”, pois, uma atitude para a interdisciplinaridade exige uma curiosidade em relação ao conhecimento como um todo, e não apenas em determinada área disciplinar. É difícil, pois exige esforço e dedicação no aprendizado de conteúdos de outras áreas, talvez por este motivo que muitos docentes se mostram resistentes, pois precisarão dispor de mais tempo e momentos de estudos e discussões com colegas de outras áreas, dificultando a possibilidade uma prática cotidiana.

Outra dificuldade é a de estabelecer uma relação ou integração entre áreas consideradas muito distintas como: exatas com humanas ou com linguagens. Esse fato é muito comum nas escolas, podendo ser notado nas falas da maioria dos docentes, que relatam que a maior parte das tentativas interdisciplinares é realizada com disciplinas da mesma área, o que exige uma dificuldade menor se comparada à integração com outras áreas do conhecimento.

Também podemos trazer o desafio ligado à falta de linguagem comum, pois quando os integrantes da escola não sabem com o que o outro está trabalhando, perdem a oportunidade de pensar em algo que possam trabalhar juntos, isso não significa que vão trabalhar a mesma coisa cada um em sua disciplina, mas unificar, conversar, se debruçar sob o conteúdo das disciplinas de forma integrada para, a partir daí, possibilitar ao aluno a construção de um conhecimento sobre o mundo de modo contextualizado e não apenas sob a disciplina.

Nota-se uma superação desta dificuldade, quando acontecem projetos, como as feiras educacionais, os projetos intersetoriais, etc. Estes projetos, se trabalhados de forma interdisciplinar, proporcionam uma maior unificação das disciplinas, ou seja, o conteúdo será apresentado de forma expansiva como, por exemplo, ao trabalhar o tema sobre a água, pode-se trabalhar ao mesmo tempo, a questão da composição química, os estados físicos da água, trazer também uma discussão sobre a guerra pela água, a relação entre água e clima ou água e corpo, sua mensuração, enfim, podemos suscitar diversas outras abordagens sobre o tema.

Há ainda, uma situação delicada a ser considerada como dificuldade, o fato de que é pensado que, devido à interdisciplinaridade ser algo que parte do conhecimento de mundo do aluno, de conhecimentos prévios, não deve ser uma atividade planejada; isto é uma ideia equivocada, pois a falta de planejamento em qualquer situação pode resultar em improviso, situação esta, que não oportuniza a melhor maneira de construir o conhecimento. É necessário, sim, um plano ou programa organizado, mas não algo fixo e imutável, é importante que ele seja bastante flexível.

Um obstáculo inconveniente, mas bem presente, é a hierarquia que existe entre as disciplinas, explícita nos currículos escolares, apresentando que há uma prioridade de determinadas disciplinas sobre outras, e esta hierarquia em nada contribui para o saber unificado, uma vez que entendemos que não há

ciência mais importante que outra, a importância está na superação dos problemas, no conhecimento sobre o mundo e na relação com o mesmo, o foco está sempre no ser humano e na melhor forma de fazer com que este possa construir o conhecimento e colocá-lo em prática.

Outro impedimento, que bloqueia as ações interdisciplinares, são as metas a serem cumpridas, conteúdos que o professor deve aplicar avaliações a serem realizadas seguindo determinados rigores e critérios, todas estas exigências burocráticas presentes nas instituições escolares e que devem ter o enfoque específico em determinada área disciplinar.

No que tange a avaliação interdisciplinar, talvez ela seja o maior dos desafios, pois “como posso avaliar um conteúdo de outra área?”. A resposta parte da atitude que exige coerência, humildade, espera afetividade, contextualização e respeito, que são assim definidos:

- Coerência: “é o fio que faz a conexão entre os fios que formam a trama do tecido do conhecimento, é uma das diretrizes que norteiam todo o seu trabalho, e não poderia ser diferente, pois ela é a amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir” (FAZENDA, 2002, p. 37);

- Humildade: “é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, procurando valorizar o próximo que necessita de valorização [...]. A postura sábia da humildade é fazer-se humilde, passar por menor, resultando em proveito para outrem, para a sociedade e até para si” (FAZENDA, 2002, p. 63);

- Esperar: “o aluno, a aluna, precisa de tempo, tempo de ESPERA/amadurecimento para introjetar conhecimentos, torná-los seus, fazendo uso adequado daquilo que se ensinou, tornando-o parte integrante de seu cotidiano” (FAZENDA, 2002, p. 109);

- Afetividade: “é ampliar o olhar e a escuta na tentativa de captar da expressão/comunicação destes seres o revelar do seu eu, sua inquietude, dificuldade e possibilidade que expressa na ação de aprender e de ensinar” (FAZENDA, 2002, p. 87);

- Contextualizar: “É uma tentativa de transportar o leitor para o seu mundo, para o problema que você tenta resolver ou discutir buscando transformar este simples leitor em ator de sua peça, sua história” (FAZENDA, 2002, p. 40-41);

- Respeito: “comprometimento de aprender e viver com o diferente se faz necessário, possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzido em ações que necessitamos para perceber as capacidades que não estão simplesmente na ação de ‘ver’, mas sim em um ‘olhar’ carregado de intenções” (FAZENDA, 2002, p. 219-220).

Acerca das mais variadas compreensões sobre o mundo, uma avaliação interdisciplinar dotada destas diferentes perspectivas, leva a uma visão ampla sobre o que se avalia, para que o processo avaliativo não se torne mais um instrumento divisório, excludente e engessado.

Diante desses desafios, percebe-se que o docente deve partir para um trabalho em que a possibilidade de superação desses desafios se dê a partir do instrumento básico da prática de ensino e aprendizagem: o Letramento⁴, dado com o ensino de leitura e escrita em produção de textos, ambos

desenvolvidos de forma reflexiva e que exerce uma função social.

Não há como pensar em ensino de leitura e produção de textos sem nos reportarmos às experiências vivenciadas no processo de alfabetização. Para alguém que “aprendeu” a ler e escrever nos anos 90, refletir sobre isso hoje é pensar na complexidade e importância desse processo pelo qual todos nós passamos das dificuldades e deficiências que identificamos e da grande responsabilidade que temos como professores que participam do letramento nos dias de hoje. É refletir o quanto a decodificação de uma sílaba ou palavra solta tem grande implicação na hora de ler, interpretar e produzir um texto.

Essas atividades voltadas para o desenvolvimento de leitura e escrita nas décadas de 80 e 90 traduzem um ensino depositário e conteudista, o qual anula o protagonista do processo: leituras decoradas em que o professor mantinha uma postura de detentor do saber, pois ele indicava com a caneta cada sílaba, palavra e frase a ser oralizada; transcrição e reescrita de textos do livro didático desfocado do contexto atual do estudante e sem a participação do mesmo, a chamada “cópia”; a lista de palavras soltas ditadas pelo professor e transcritas pelo estudante (ditado de palavras); memorização fidedigna de conteúdos a serem transcritos nas provas (“decoreba”); enfim, atividades com o intuito de treinar a escrita e de avaliar a memorização das regras gramaticais que se convertem em escritas sem expressão de significado para o aprendiz. O aluno não se enxerga como construtor desse aprendizado, pois há muito pouco dele nesse processo. Há de se ater que “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala” (ANTUNES, 2008, p. 45).

Nessas atividades, ainda acontecia de o estudante não a realizar conforme o docente exigia ou a maioria costumava fazer, e não havia ensinamentos corretivos, mas punições, por exemplo, o jeito de uma criança segurar o lápis, ou até mesmo a mão com a qual ele deveria segurar o lápis. Tudo isso indicando uma prática de ensino pronta, moldada na hierarquização do saber e desligada do estudante e consequentemente de sua aprendizagem.

Com relação ao processo de produção de escrita livre na escola, verifica-se também a figura do sujeito sendo ainda ignorada nesse processo. A preocupação com a aplicação de técnicas voltadas para o desenvolvimento das questões motoras e de produção repetitiva de sinais gráficos tomam o lugar e a realidade do sujeito, anulando a construção de seu aprendizado. Ignora-se que a escrita também é desenvolvida através das representações e significações que o estudante tem em relação ao mundo.

Geralmente o que se entende por aprender a ler na escola remete-se ao fato de se ter domínio sobre as regras gramaticais e ortográficas, ou seja, de decodificar uma mensagem a qual foi transmitida por um emissor. Isso se traduz numa atividade sem interação com o sujeito e sem possibilidade de relação com seu contexto de vivências. Para o estudante, esse aprendizado não tem função prática, e é por isso que a escola deve começar a ensinar novas formas de leitura, introduzindo os diversos gêneros textuais: narrativas, contos, receitas, rótulos, quadrinhos, revistas, jornais etc. O acesso a essa diversidade de textos contribui para ampliar o universo do aluno e a formar um leitor que compreende o que lê e não se limita a interpretar apenas o que está escrito, tem criatividade, poder de síntese, consegue estabelecer relações com seu cotidiano, como também relações intertextuais.

Outro aspecto é que o espaço escolar deve fortalecer e incentivar o aluno para a prática de leitura dos diversos gêneros textuais promovendo um espaço de troca de saberes, gostos, desenvolvendo assim a criatividade, competências de interpretação, interação, relações saudáveis, capacidade de lidar com os conflitos, como também atitudes de mudança, solução de problemas e uma expansão na visão de seu contexto social.

a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2008, p. 70)

Por isso, quanto mais tipos textuais são expostos e trabalhados com os estudantes, maior capacidade de compreensão textual e de interligação de contextos é motivada. A leitura incentivará não só a compreensão do que é dito explícita e implicitamente, mas ampliará as formas de interpretação de tais contextos, formulação de resoluções para problemas apresentados e criação de hipóteses e ideias novas a partir de um contexto apresentado.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, "para fora"), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do "não ter o que dizer". As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. (ANTUNES, 2008, p. 45)

É com a produção de textos que se observa, na prática, o vínculo entre a leitura, a fala e a escrita. A escola deve auxiliar o estudante no entendimento de que o que se pensa e fala, é organizado pela escrita, afinal, a escrita é uma das mais organizadas formas de comunicação e registro. Dessa forma, observa-se que de tais instrumentos básicos (considerando aqui como "base"), que são o ensino de leitura e escrita em produção de textos, devem surgir às primeiras atividades e reflexões interdisciplinares, visto que desde os anos iniciais que tais instrumentos são utilizados até os níveis mais elevados de ensino e aprendizagem.

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas", impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência (FAZENDA, 2008, p. 13).

O professor deve estar atento às habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, mas é imprescindível que o olhar esteja focado no sujeito como um todo, para o qual as habilidades serão desenvolvidas, pois o estudante não é um objeto ao qual será despejado o conhecimento. Cada sujeito deve ser visto como autor do processo de ensino-aprendizagem, respeitando suas necessidades, seu modo de lidar com os desafios que surgem, a maneira como enxerga o mundo à sua volta e se vê nele, como também as estratégias elaboradas para organizar o conhecimento a ser apreendido.

O mais importante nesse processo é estabelecer a relação entre o estudante dotado de

conhecimento prévio com o conhecimento a ser apreendido e produzido em conjunto com todas as áreas do saber, pois uma complementa a outra. O conhecimento não deve ser visto como algo desconexo, desfocado da realidade do estudante. O que se aprende precisa ter sentido e significado, há uma necessidade de estabelecer relações, como também mostrar a importância do novo, daquele conhecimento que não está presente no dia a dia, pois, muitas vezes, estes conhecimentos, não tão usuais, terão uma função social, seja a motivação para uma afinidade maior com determinada área do conhecimento, ou o cumprimento de exigências conceituais para atuar em determinados setores profissionais.

INTERDISCIPLINARIDADE E REFORMA DO PENSAMENTO

Entendendo o processo de ensino e aprendizagem como fundamento de uma educação completa e complexa, tem-se a interdisciplinaridade como facilitadora na compreensão dessa complexidade, uma vez que visa à unidade, o todo e o múltiplo; e considerando o letramento como a possibilidade mais viável para expandir o conhecimento a partir de leituras e escritas que interpretam o mundo numa função social, faz-se mister uma mudança de perspectiva com relação ao conhecimento estabelecido, sendo a dúvida a condutora de um pensamento reflexivo, isto é, um pensamento que reforma a si mesmo caracterizado pela complexidade.

Diante das percepções apresentadas acerca do que vem a ser Interdisciplinaridade, suas várias óticas e seus aspectos, observamos o quão importante é essa prática nos processos de ensino e aprendizagem dentro do âmbito didático-pedagógico, e vale ressaltar que:

A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela. Uma tal constatação mostra logo a existência de uma ligação efetiva entre a interdisciplinaridade e a didática, que aqui traz fundamentalmente sua razão de ser na descrição do conhecimento que instaura para ensinar (FAZENDA, 2008, p. 46).

Nesse âmbito didático-pedagógico é imprescindível estar atento em como se dá e como se concretiza na prática discente – tanto escolar quanto social – a leitura e escrita em produção textual, uma vez que estimular essas áreas conduzem o discente a ampliar suas leituras textuais para leituras de mundo e proporciona que seus escritos sejam motivados por percepções internas, pensamentos próprios, exposição de críticas reflexivas autorais.

Não há somente a necessidade de ensinar aos estudantes a escreverem algo como comentadores de determinadas temáticas trabalhadas no contexto escolar, mas deve tornar o discente pesquisador e cientista, ciente do que fala, lê e escreve. Por exemplo: o estudante, nos anos iniciais da Educação, inicia seus processos de aprendizagem identificando os objetos, os sabores, os sons, as cores etc., e esses aprendizados são processos de leitura de um mundo que é simbólico. Em decorrência dessa leitura de mundo, o sujeito aprende a transcrever os símbolos como forma de registro desse aprendizado. Ambas as atividades, no primeiro momento, são mediadas pela família e nos anos iniciais escolares, cuja função

é sistematizar o conhecimento.

O professor precisa estar atento para intervir, revisar, e modificar se necessário for, as estratégias planejadas no desenvolvimento do processo de aprendizagem. É preciso ter o olhar fixo no sujeito, em suas necessidades e dificuldades, e levá-los a externalizar, após orientações sobre formas de leitura e produções textuais, seus próprios gostos e preferências sobre quais tipos de leitura lhe agrada, quais entende que precisa realizar e quais observa que é importante fazer, o mesmo refere-se à produção de textos, quais formas de escrita preferem, quais normas a escola e demais contextos exige, e quais rumos sua escrita pode levar. Externalizar tais aspirações levam o estudante a observarem o quão valioso é a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o contexto educacional e o mundo a sua volta, e entre as partes e o todo.

Esse estímulo que leva o discente de uma simples atuação em sala de aula que cumpre meta e visa “nota”, dinamizada com a Interdisciplinaridade, propaga interação e integração com demais áreas do conhecimento, com saberes compartilhados pelos demais colegas de sala/atividade e motiva a uma disseminação do aprendido para o contexto extraescolar. Para que tais ações realmente sejam efetivadas e para que o docente perceba que os discentes estão, gradativamente, “evoluindo”, faz-se necessário que haja uma reforma do pensamento rumo ao pensamento complexo.

Sujeito que observa, pensa, fala e age, o professor encontra a cada passo situações imprevisíveis, só ultrapassáveis pelo recurso ao potencial de seu ser e de seu saber, na correta interação entre a situação e o pensamento, entre o pensamento e a ação. É na criatividade e na originalidade de suas decisões que se manifestam sua competência pedagógico-comunicativa, seu saber-fazer pedagógico e suas atitudes educativas. É na sua capacidade transacional, comunicativa, que se desfaz a distância entre as intenções pedagógicas e a realidade de ensino-aprendizagem. (FAZENDA, 2008, p. 22-23)

O processo de aprendizagem só é possível se pensado para o sujeito, o qual se relaciona, primeiramente, com o mundo à sua volta através de símbolos e sinais. Dessa forma o filósofo francês Edgar Morin em seu texto “A cabeça bem-feita”, traz como proposta para a superação do problema envolto na formação de estudantes “repetidores” e “comentadores” oriundos de uma fragmentação do conhecimento, a reforma do pensamento através do exercício do pensamento complexo. É preciso substituir um pensamento que separa e isola 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” (MORIN, 2003, p. 89).

O que se fez durante muito tempo na trajetória do letramento foi aplicação de uma técnica para decodificação da leitura e uma escrita mecânica. Técnica pautada unicamente no objeto, promovendo ao mesmo tempo, a anulação do sujeito e dos seus conhecimentos prévios. O estudante chegava à escola “vazio” e pronto para começar a aprender. O autor afirma que o problema do ensino é consequência da compartimentação dos saberes, que reflete na incapacidade de articulação, causando assim, o atrofiamento da aptidão da mente humana para contextualizar e integrar.

A fragmentação do conhecimento impossibilita a compreensão do todo com sua complexidade, com tudo que lhe compõe, pois, quando se divide perde-se aquilo que o formava por inteiro, promovendo

assim a exclusão do estudante em seu processo de aprendizagem, pois durante o ensino e a aprendizagem, o objetivo principal foca no objeto que é o conteúdo, ou seja, nas técnicas, nas regras, nas habilidades a serem desenvolvidas. Este é o modelo de ensino no qual o sujeito ocupa apenas o lugar de aprendiz, não havendo espaço para questionar, criar, interagir, integrar, trocar experiências e construir saberes.

Para Morin, “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (2003, p.20). A primeira finalidade desse ensino, o autor apresenta com a ideia do filósofo moderno Montaigne, o qual afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (MORIN, 2003, p. 21). Logo, a cabeça bem-feita, é aquela que consegue discernir o que lhe agrada e o que lhe prejudica, e o que ele adquire como conhecimento, insere como parte de sua vida e dá um sentido expansivo e interdisciplinar. Ao contrário desta, a “cabeça bem cheia” faz parte daqueles que não aprofundam seus conhecimentos e nem buscam novos, só reproduzem os aprendidos.

Pode-se afirmar que esse problema, conseqüentemente, atinge o ser e toda sua complexidade, pois o multidimensional que abrange o ser humano é desintegrado do todo e é visualizado como algo de cunho negativo, de incapacidade, com *déficit* diante daquilo que se estabeleceu como aprendizado. Assim, a reforma do pensamento, apresentada por Morin que se traduz na atividade do pensamento complexo, nos permite vislumbrar uma prática de ensino e aprendizagem voltada para a reciprocidade e interação diante da complexidade do todo, uma perspectiva de superação da fragmentação do conhecimento, a qual traz a possibilidade de integração do ser através da reforma do pensamento.

Uma educação pautada apenas na aquisição de conhecimento reflete numa sociedade competitiva e desigual, que tem como objetivo alimentar um sistema que apenas reproduz o que já está posto. O exercício do pensamento complexo contribui para superar essa forma de pensar o processo de aprendizagem, é o exercício provocado pela dúvida, a qual estimula toda atividade crítica, e esse movimento promove a liberdade de repensar o pensamento.

O pensamento complexo está pautado em refletir o conhecimento numa relação de interdependência entre o todo e as partes. É necessário que se promova o olhar sobre o todo sem anular as partes, sem supervalorizar uma e menosprezar a outra, é um olhar geral sobre algo, é um pensar a longo prazo.

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:
-que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;
-que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões;
-que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);
-que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (MORIN, 2003, p.89)

Como fora visto, no modelo cartesiano, que define o homem como dualidade (sendo o intelecto o primário e o corpo, secundário), existe um modelo de pensamento que apresenta uma só realidade, a qual por todos deve ser entendida da mesma forma. Porém, como todo o nosso ser, nosso pensamento

também é complexo. Isso nos leva a pensar que a forma como uma determinada realidade é entendida, experienciada e absorvida por um sujeito num dado momento, depende do contexto (condições bio-psico-sócio-culto-educacionais) tanto do sujeito quanto do meio.

Os vários pontos de vista percebidos por diversas pessoas sobre uma mesma coisa, dados os mesmos contextos, possibilitam os acordos e consensos que nos levam a interagir uns com os outros e todos com o mundo, gerando um sistema harmônico. No contexto educacional interdisciplinar, os consensos entre os vários pontos de vista referem-se à qualidade da complementação entre as áreas do conhecimento.

O funcionamento mental e psicológico de um estudante não depende somente de fatores cognitivos e da racionalidade, por não ser este um ser unidimensional. As interações entre as dimensões do pensar, agir, sentir e ser do sujeito são inter-relações de um sistema complexo e interdisciplinar que define a individualidade do sujeito. Caracterizando tal individualidade tem-se o pensamento, que é construído ao longo da vida diante dos vários aspectos que envolvem o ser, suas interações e sua integração com o mundo e os conhecimentos que provém dele.

A reforma do pensamento, na educação interdisciplinar será aquela que dá condições ao estudante para desconstruir todo e qualquer juízo de validade que possui, bem como orientá-lo que o que conduz os processos de ensino e aprendizagem, não são as respostas encontradas, mas as perguntas feitas por eles.

Os conhecimentos que chegam ao nosso pensamento, muitas vezes são concebidos por atitudes costumeiras: ações e condições do cotidiano são repetidas inúmeras vezes, o que faz com que o sujeito passe despercebido dos detalhes que tais ações e condições transmitem; transmissão está carregada de informações que são, simplesmente, ignoradas, isto é, não há um complemento e integração de conhecimentos, mas somente um aprendizado isolado, os detalhes são os impulsionadores da interdisciplinaridade.

O senso comum que prevalece no pensamento da sociedade, principalmente na comunidade escolar é caracterizado como mensurável e quantificável. Há uma limitação do pensar, da atitude filosófica de refletir, discernir, julgar, hipotetizar e inferir. Já um conhecimento interdisciplinar de um “todo” é impossível de ser quantificado, até porque sua preocupação está em ser qualificado.

Faz-se necessário para o sujeito, estudante, saber discernir as informações que nos são dadas como verdadeiras. Para entender o mundo ao seu redor, bem como para se constituir como um ser ativo, deve buscar significados nas coisas externas entrando em contato com elas e, também, refletindo conscientemente sobre tal. Há uma relação entre sujeito e o todo, que é uma relação entre o interno e o externo, do qual produzirá um conhecimento complexo.

Toda e qualquer ação humana causa impacto na formação do pensamento; e pensar é um autodebate que coloca em avaliação, problemáticas e possíveis soluções sobre determinada coisa, culminando numa ação interdisciplinar (podendo ser uma ação de pensar ou agir, ou ambos).

Isso indica que um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é

capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais, éticas e cívicas. (MORIN, 2003, p. 97)

Na reforma do pensamento, não há redução do todo em partes, porque para se compreender o todo necessita-se das partes e vice-versa; a realidade é vivida de forma a considerar e saber distinguir conflitos e progressos, sendo estes filtrados na personalidade do sujeito para se viver bem, mesmo em condições de vulnerabilidade humana; e que a particularidade única seja preservada quando em contato com a universalidade.

A forma ou fôrma em que se dá a transformação do homem e seu pensamento é a formação. A formação nunca acontece só ou de maneira isolada, depende de outrem, o que caracteriza o homem como um ser de relações. A forma de um ser se constitui na complexa união de seus elementos exteriores com os interiores, sabendo que os primeiros influenciam os últimos, mas não lhe definem a particularidade. A fôrma será moldada pelo próprio ser a partir desses elementos: tendo em si aquilo que lhe fora apresentado e que já existia antes de nascer e, acrescentando aquilo que sua personalidade vai tecendo, mesmo sendo influências do meio em que vive/sobrevive/convive (sabendo que cada um tem um ponto de vista específico sobre determinada coisa, mesmo estando duas ou mais pessoas frente a uma situação no mesmo contexto), resultará na formação completa e interdisciplinar do ser. Não é uma simples natureza humana (que trata de instintos), condição humana (construída histórica e cronologicamente) ou essência humana (aspectos espirituais e psicológicos ligados), mas uma Formação Complexa Interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando observamos o mundo e analisamos o conhecimento como um todo, ele é naturalmente interdisciplinar, completo e complexo. A partir do momento que o externalizamos, ele começa a ser dividido e vai sendo fragmentado na medida em que é selecionado, disciplinarizado e recontextualizado através das mais diversas situações ligadas as normas e práticas do âmbito escolar. A complementação de uma disciplina com outra, de uma área com outra, conduz uma prática interdisciplinar que integra as partes.

A interdisciplinaridade é, então, entendida como uma questão de atitude que contribui para a promoção do conhecimento como um todo, caracterizado pelo exercício da reflexão do pensamento, a partir de três passos que direcionam ao conhecimento da totalidade, que são: a observação, fator importante para compreender e assim saber intervir; a mudança, que exige a busca de nova postura diante da realidade encontrada pronta e que se vive; e a atitude, que é a efetivação da realização mútua.

Há de se observar nessa prática interdisciplinar seus limites e possibilidades, características essas que conduzem a uma efetivação e consolidação dos processos de ensino e aprendizagem, pois não se trata de uma nova metodologia a ser aplicada por modismo, mas por se considerar a urgente necessidade

de se ter ciência de que não há somente “partes” a serem trabalhadas, estudadas e vividas, mas um universo complexo, cujo sujeito é e faz parte dele. Nesse sentido podemos pensar numa educação voltada para o desenvolvimento mais abrangente do sujeito.

Citamos como alguns limites à falta de integração entre as disciplinas, como também sua hierarquização (pois, entendemos que as disciplinas devem se complementar e não uma sobrepor-se a outra) e o imprevisto das práticas de ensino e aprendizagem (falta de planejamento). As técnicas de ensino de leitura e produção textual são as ferramentas que dão base para a interdisciplinaridade, pois são dadas desde os anos iniciais até o mais alto grau de ensino, ou seja, acompanha o estudante por todos os níveis escolares e acadêmicos e perpassa toda sua trajetória de vida, “desde a escola primária, dar-se-ia início a um percurso que ligaria a indagação sobre a condição humana à indagação sobre o mundo” (MORIN, 2003, p. 76).

O processo de ensino e aprendizagem só é possível quando os atores são parte dele, estando envolvidos mutuamente de forma a se complementarem tal como as disciplinas na interdisciplinaridade. Aberto a essa complementação o sujeito se coloca disposto para reavaliar suas posturas, valores, aprendizados, como também sua forma de ser, fazer e agir.

Essa mudança de atitude se dá com a reforma do pensamento que acontece através de uma formação constante voltada para o exercício do pensamento que é completo e complexo, aquele que amplia as possibilidades do conhecimento, que entende o processo de ensino e aprendizagem não como acúmulo de saberes, mas como um processo que interfere e interage com o/no mundo. É um aprendizado que leva o sujeito a questionar o que se sabe, o que se aprende para se colocar em prática, compondo assim um conhecimento voltado para o todo interdisciplinar numa:

[...] prática dialógica em que o metiê de “ensinar” se converta na “arte” de fazer descobrir, de fazer compreender, de possibilitar a invenção. Porque o mestre que não consegue ser aluno deve ser aposentado. Seu papel é o de despertar, provocar, questionar e questionar-se, vivenciar as dificuldades dos educandos que pretendem esclarecer ou libertar através do estudo de uma ciência em mutação, e não do ensino de uma doutrina dogmática (FAZENDA, 1992, p.39).

O papel da educação é despertar para o exercício sobre o próprio pensamento, ou seja, o sujeito deve conhecer e refletir sobre sua própria capacidade de pensar exercendo-a de forma interdisciplinar. Isso só é possível quando há uma educação em vista do desenvolvimento do homem como um todo, favorecendo assim, sua aptidão de lidar com os problemas que o cerca. Para entender o mundo ao seu redor, bem como para se constituir como um sujeito ativo, ele deve buscar o significado dos conhecimentos na prática social refletindo conscientemente sobre ela, atitude esta possível a partir da reforma do pensamento.

Sendo assim, diante de tudo que foi exposto é notório a necessidade de se pensar numa proposta de educação interdisciplinar que se aproprie da ferramenta base de todo o processo de aprendizagem, a saber, o letramento, o qual desde o ensino primário traz a possibilidade de ampliar a aprendizagem levando o estudante a refletir sobre suas implicações e estabelecer relações em suas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português – encontro & interação**. Parábola Editorial, 6ª ed., Série Aula 1. São Paulo, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. Ed. Cortez, 2ª ed. São Paulo, 2002.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. Ed. Papyrus – Coleção Práxis. Campinas/SP, 2008. Disponível em: <<https://educfacil.files.wordpress.com/2012/11/ivani-fazenda-didc3a1tica-e-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 17.out.2017.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF.../livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 17.out.2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Eixo II: Práticas de ensino e aprendizagem

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Emanoela Sena dos Santos

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Sem dúvida, desenvolver o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar tem sido um dos principais desafios da educação no contexto pós-moderno. Na verdade, utilizar um modelo de ensino voltado para a interação das disciplinas não é tarefa simples; requer, sobretudo, muitas mudanças na formação docente. Como evidencia Gatti (2010), há uma insuficiência evidente nos cursos de licenciatura, resultando numa frágil preparação do profissional responsável pelo exercício do magistério na educação básica, pois – de maneira geral – o currículo dos cursos de formação de professores é fragmentário; as disciplinas de formação específica, normalmente, são descritivas e pouco se preocupam em relacionar teorias e práticas; além disso, a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é muito baixa: cerca de 30%.

No que diz respeito especificamente aos cursos de Licenciatura em Letras, Gatti (2010) salienta que 51,4% da carga horária desses cursos estão direcionadas a disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área de Linguística/Literatura, e apenas 11% da carga horária são dedicadas à formação para docência. Diante desses dados, pensar na formação do professor a partir da perspectiva interdisciplinar é um grande desafio para as instituições de ensino superior. Por isso, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares na educação básica também é um importante ideal a ser alcançado. Para tanto, são imprescindíveis muitas análises, pesquisas e reflexões sobre o tema.

É nessa perspectiva o presente capítulo apresenta uma discussão sobre a prática de ensino do professor de português nos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade de Amargosa/BA, analisando se/como são desenvolvidas práticas interdisciplinares no processo de ensino de leitura¹

¹ Para tanto, foram utilizados os estudos/pesquisas de Antunes (2003), Fazenda (2001), Gonçalves (1996), Kleiman (2008), Severino (1998), Solé (1998), entre outros. Ademais, foram realizadas observações das aulas de língua portuguesa em duas turmas do ensino fundamental (anos finais) e a aplicação de questionário com dois professores, com o objetivo de compreender a prática pedagógica do docente de língua portuguesa.

INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO

O termo interdisciplinaridade surge na França, em 1970, como uma forte crítica ao modelo tecnicista de educação, à fragmentação das disciplinas e aos programas de ensino. De acordo com Fazenda (2011, p.51), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas com especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

De fato, o trabalho com a interdisciplinaridade é um trabalho no qual as disciplinas são integradas com o objetivo de ampliar conhecimentos no processo de compreensão de determinado assunto. No entanto, “uma integração requer atributos de ordem extrema, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação de ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas” (FAZENDA 2011, p.154). A interdisciplinaridade, se definida como a mera junção de disciplinas, refere-se apenas à estrutura da grade curricular. Mas, se a interdisciplinaridade é definida como ousadia e busca diante do conhecimento, compreende também os aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam os professores. Nessa perspectiva, deve-se pensar na educação como processo mediador da humanização.

Com efeito, se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições subjetivas reais. (SEVERINO, 1998, p.36)

Assim, “o processo de ensino e aprendizagem pode ser direcionado a criar condições para o aluno desenvolver a consciência reflexiva. E desenvolver também sua capacidade de estabelecer relações entre ideias, e de elaborar, assimilar e socializar conhecimentos significativos para a vida real” (GONÇALVES, 1996, p.49).

Também, para Fazenda (2011), torna-se fundamental um enfoque interdisciplinar na educação pelas seguintes razões: a) é importante permitir aos alunos desenvolver melhor suas atividades, a fim de definir o papel que deverão desempenhar na sociedade; b) é necessário que aprendam a aprender; c) é preciso que se situem no mundo atual, criticando e compreendendo as informações que os acometem cotidianamente.

Mas como a interdisciplinaridade é definida quando o intuito é formar professores? Fourez (2001 apud FAZENDA, 2011, p. 150) apresenta duas ordens distintas e complementares para pensar a formação docente: a científica e a social. A científica tem como base o conhecimento científico no ato de formar professores. Desse modo, “Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor a rever suas

práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento é incorporado” (FAZENDA, 2011, p.150-151).

A ordem social, por sua vez, busca desdobrar os saberes científicos interdisciplinares às ordens sociais, políticas e econômicas. “Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos que essa ordenação tenta captar toda a complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas”. (FAZENDA, 2011, p.151).

Para Lenoir (2001 apud FAZENDA, 2011), no que se refere à ordenação científica, o saber se legitima pela beleza da capacidade de abstração – um *saber/saber*. Ainda apropriando-se dos escritos de Lenoir (2001), Fazenda (2011) explica que a ordenação social se aproxima de uma cultura inglesa, na qual o sentido da prática é o para que serve – um *saber fazer*.

Essas são duas maneiras diferentes de se conceber o conhecimento e construir os currículos de formação de professores. No entanto, Lenoir (2011 apud FAZENDA, 2011) revela uma terceira cultura, legitimada como a do *saber ser*, na qual o sentido da prática é a sua funcionalidade. O saber ser corresponde a uma forma brasileira de formar professores. Ela fundamenta-se na análise de estudos e pesquisas sobre a interdisciplinaridade e a formação de professores no Brasil. “Sem abdicar das duas anteriores, um denominador comum: a busca de um saber ser interdisciplinar. Essa busca explicita-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático”. (FAZENDA, 2011, p.152)

Evidentemente, compreender a questão da experiência docente nessas três culturas demanda cuidados de diferentes ordens.

Cuidados nas pressuposições teóricas que investigam os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e ao tempo vivido pelo professor, cuidados ao investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidados em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz. (FAZENDA, 2002 apud FAZENDA, 2011, p. 152)

Assim, se abordarmos a interdisciplinaridade na Educação, não devemos continuar somente na prática empírica. Tratar de uma interdisciplinaridade na educação requer uma profunda submersão nos conceitos da escola e do currículo. “A historicidade desses conceitos, entretanto, requer igualmente uma profunda pesquisa nas potencialidades e nos talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem os estiver praticando ou pesquisando”. (FAZENDA, 2003 apud FAZENDA, 2011, p.154).

INTERDISCIPLINARIDADE E LEITURA

A leitura é um processo interativo entre o leitor, o autor e o texto. Nesse processo, o leitor tenta interagir com o texto, com base nos seus objetivos de leitura. Corroborando essas ideias, Solé (1998, p.22) explica que a leitura “envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura”. Ou seja, toda leitura é realizada com um propósito. E a interpretação do leitor depende da finalidade da leitura, sendo possível que dois leitores com finalidades distintas retirem informações diferenciadas do mesmo texto. Por isso, Solé (1998) assevera que o leitor constrói o significado do texto. No entanto, isso não quer dizer que o texto em si não tenha sentido ou significado; felizmente, para os leitores, essa condição costuma ser respeitada.

Refletindo acerca dessas ideias, Kleiman (2008) ressalta que, quando o ensino de leitura privilegia uma única visão: a do professor, há uma tentativa incoerente de ensino, uma vez que a leitura é um ato individual, num contexto de interação entre autor, leitor e texto.

A tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler”. (KLEIMAN, 2008, p.49)

Desse modo, quando se fala em estratégias de leitura, fala-se – na verdade – de operações regulares para se trabalhar com o texto, que podem ser inferidas a partir da própria compreensão do texto a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor,

(...) do tipo de respostas que ele dá às perguntas sobre o texto [...], como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê”. (KLEIMAN, 2008, p.49)

Também conforme Solé (1998, p.116):

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formulam, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender...

O ensino de leitura deve possibilitar que os estudantes compreendam o texto, em um contexto significativo e funcional. Antunes (2003) evidencia que a atividade de leitura engloba três planos. No primeiro, a leitura deve favorecer a ampliação dos repertórios de informação do leitor, que pode incorporar novas ideias e diferentes informações acerca das coisas.

Nesse sentido, a leitura escolar dos textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa e aquisição de novas informações. Como se sabe, informações de um texto de geografia ou de história podem ser bastante relevantes para apoiar os argumentos apresentados num comentário, por exemplo. A quase extrema

obviedade de certos textos dos alunos (quando dizem o que todo mundo já sabe) ou, pelo menos, a sua irrefutável irrelevância (quando dizem o que não precisa ser dito), comprometem a qualidade desses textos. (ANTUNES, 2003, p.70)

O segundo possibilita a experiência gratuita do prazer estético da leitura. É a esse plano de leitura que são destinados os textos literários. O prazer estético pelos textos literários, como todos os outros gostos, precisa ser exercitado². O terceiro plano permite que o leitor compreenda o que é típico da escrita, principalmente da escrita formal. Antunes (2003, p.75) enfatiza que: “É pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência”. Também revela que a compreensão da leitura é o resultado do que “não é dito”, isto é, elementos implícitos, o que não impede que o texto permaneça interpretável. A autora ainda ressalta que o trabalho com leitura pode apresentar uma série de contribuições pedagógicas. Para isso, o professor de língua portuguesa deverá promover:

- Uma leitura de textos autênticos: textos que têm autores, data de publicação, que apareçam em jornal, revista, livro, panfleto, *outdoor*, cartaz etc.;

- Uma leitura interativa: o texto precisa ser lido como o lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê;

- Uma leitura em duas vias: a leitura está vinculada à escrita, ou seja, entre a escrita e a leitura existe uma relação de interdependência e de intercomplementaridade;

- Uma leitura motivada: a leitura deve estar presa a um interesse qualquer, sobretudo quando se trata da leitura feita na escola. O aluno deve convencer-se das vantagens do saber ler e de poder ler;

- Uma leitura do todo: na leitura, a primazia interpretativa deve ser dada à dimensão global do texto como todo. O professor deve desenvolver competências para que o aluno identifique o tema, a ideia, o sentido e a ideologia do texto;

- Uma leitura crítica: na leitura, o ideal é que o aluno perceba que nenhum texto é neutro, já que por trás das palavras existe sempre uma ideologia, uma visão de mundo;

- Uma leitura da reconstrução do texto: na leitura, o leitor deve fazer o caminho inverso àquele feito pelo autor;

- Uma leitura diversificada: na leitura, os gêneros propostos na escola devem variar, no sentido de que os textos sejam de gêneros diferentes (contos, poemas, propagandas, notícias, fábulas etc.);

- Uma leitura também por “pura curtição”: o exercício da leitura gratuita, do texto literário,

² Há muitos livros didáticos que não conhecem esse princípio. Ou, como observa Rubem Alves (2001, p.84 apud ANTUNES, 2003, p.72), “são raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvida nas aulas de estudo formal da língua”.

do texto poético, sem qualquer tipo de cobrança posterior, deve ser estimulada com muita frequência;

- Uma leitura apoiada no texto: a leitura deve conceder atenção às palavras e a seus efeitos de sentido;

- Uma leitura não só das palavras expressas no texto: a totalidade do sentido do texto deve ser encontrada nos níveis que transcendem a materialidade do texto;

- Uma leitura nunca desvinculada do sentido: ao realizar a leitura, o leitor precisa receber orientações de como “ler pausadamente”, “ler com boa pronúncia”, “ler observando os sinais de pontuação”, entre outras, de modo que facilitem a compreensão do texto.

Essas estratégias de leitura apresentadas por Antunes estão em consonância com o que preconiza a legislação nacional da educação básica no Brasil e com os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental – PCN (1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Os primeiros deixam claro que a finalidade do ensino é a de que o aluno produza e interprete textos com competência discursiva. E essa deve ser a questão fundamental no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Também, de acordo com a BNCC, o aluno deve ser um sujeito crítico em diversas situações comunicativas, interagindo com o maior número de interlocutores, inclusive no ambiente escolar, onde se amplia o número de professores responsáveis por cada área de conhecimento. Nos anos Finais do Ensino Fundamental, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a várias disciplinas. Nessa etapa, aprofunda-se o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública. São privilegiados os gêneros jornalísticos, informativos e opinativos e os publicitários, com o objetivo em obter estratégias linguístico-discursivas e semióticas direcionadas para a argumentação e persuasão³.

Observamos que diversos gêneros possíveis podem ser contemplados em atividades de leitura.

A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (BRASIL, 2018, p.137)

³ Vale ressaltar que não são considerados como textos somente as produções escritas, mas também os gráficos, tabelas, fórmulas, imagens, enfim, em toda forma de representação da linguagem humana. E é por meio da compreensão dessas linguagens que a leitura mobiliza o conhecimento interdisciplinar.

Para promover a formação de leitores, é preciso que o professor se apresente como leitor. Analisar o gosto do professor pela leitura pode despertar a vontade de fazer o mesmo. Os alunos devem frequentar espaços de leitura como a biblioteca e os auxiliem o procurar livros, informações etc.

A promoção de leitura é responsabilidade de todo o corpo docente da escola, possibilitando uma integração entre diferentes áreas de conhecimento e permitindo uma melhor compreensão do contexto real da escola.

Para se alcançar esses fins tornam-se necessárias as contribuições de diversas disciplinas, tendo como preocupação a formação de ser sujeito, o desenvolvimento da consciência crítica, a elaboração do saber que privilegie conteúdos abertos a possibilidades novas” (GONÇALVES, 1996, p.46).

Desenvolvemos, partir de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2010), uma pesquisa de campo em uma escola da rede pública estadual de Amargosa/BA. A instituição selecionada oferece Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴. Foram realizadas observações das aulas de Língua Portuguesa em duas turmas do ensino fundamental: uma turma do 8º ano (no turno vespertino) e uma turma do 7º/8º ano (no noturno), bem como a aplicação de um questionário com dois professores da referida área. No primeiro momento da pesquisa (outubro e novembro de 2018), a coleta de dados ocorreu por meio da observação não participante, com o objetivo de analisar como se dá o processo de ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa. As observações perfizeram uma carga horária semanal de 8 horas, sendo 4 horas no turno vespertino e 4 horas no turno noturno, totalizando 40 aulas.

Já no segundo momento (novembro de 2018), foi aplicado um questionário com os professores das turmas observadas. O questionário contemplou perguntas abertas e foi utilizado no intuito de se obter uma descrição profissional de cada um dos sujeitos, bem como de verificar como eles planejam e executam seu trabalho em sala de aula. Os dados coletados foram organizados e analisados com base na metodologia da análise de conteúdo (CHIZZOTI, 2010).

OBSERVAÇÃO DAS TURMAS

TURMA DO 8º ANO

⁴ A entrada em campo seguiu os princípios éticos em pesquisa e ocorreu mediante à apresentação de carta de informação à direção da escola e à assinatura do termo de anuência pelo responsável legal pela instituição. Os participantes fazem parte do quadro de professores efetivos de uma escola da rede pública estadual da cidade de Amargosa/BA. Com a finalidade de assegurar a confidencialidade dos sujeitos investigados, esses foram decodificados como sujeito A e sujeito B. Um deles é do gênero masculino, e o outro de gênero feminino. A idade desses professores varia de 43 a 45 anos.

No turno vespertino, foi observada uma turma do 8º ano. Não se teve acesso ao plano de aula e, possivelmente, não havia plano. A turma era composta por 15 alunos, de gêneros masculino e feminino, e os alunos sentavam-se sempre em grupo.

Os conteúdos trabalhados no primeiro momento foram: *Interpretação de texto*, *Linguagem denotativa*, *Linguagem conotativa* e *Figuras de linguagem*. A professora utilizou o livro didático para explicar os conteúdos, realizar atividades e fazer a correção das mesmas. Sempre que iniciava a leitura de um texto do livro, a docente fazia perguntas e, a partir daí, realizava a explicação dos conteúdos. No decorrer da aula, solicitava aos alunos que dessem exemplos do cotidiano nos quais fosse possível encontrar figuras de linguagem.

Nas aulas subsequentes, a docente levou para a sala vários cartazes produzidos por alunos de outras turmas para explicar figuras de linguagem ainda não conhecidas pelos estudantes do 8º ano, a exemplo das onomatopeias. Posteriormente, ela solicitou aos discentes que fizessem as atividades do livro e realizou a correção. A professora também ressaltou que, em todas as aulas, os alunos deveriam sentar-se próximos a ela para acompanhar as correções.

Além disso, foi possível verificar que, no decorrer das correções, a docente sempre trazia exemplos do cotidiano e pedia para que os alunos lessem e respondessem as questões. Para finalizar as discussões acerca dos conteúdos supracitados, a professora fez uma atividade de revisão, corrigiu-a e aplicou uma atividade avaliativa.

Já no segundo momento da observação, foram trabalhados os seguintes conteúdos: *Tecnologia e comunicação* e *Anúncio publicitário* (com ênfase para a linguagem formal e informal dos textos), utilizando o livro didático. Para abordar o conteúdo *Tecnologia e comunicação*, pediu aos alunos que fizessem a leitura do texto *A cara vida moderna* (de Walcyr Carrasco), selecionado no livro didático. Após a leitura, a professora perguntou aos alunos qual era a temática tratada no texto. Alguns disseram que o texto abordava a tecnologia, outros permaneceram em silêncio. Após a leitura, a professora solicitou que os alunos fizessem a atividade do livro didático. Posteriormente, as atividades foram corrigidas em sala.

Nos últimos encontros observados, a docente apresentou para a turma o conteúdo: *Anúncio publicitário*, trazendo algumas abordagens sobre linguagem formal e informal e analisando exercícios contidos no livro didático. Após o término da explicação do conteúdo, a professora pediu para que os alunos criassem em sala um anúncio publicitário, atividade com nota avaliativa na unidade.

Foi possível concluir que a metodologia da professora quanto ao ensino de leitura contemplou uma prática disciplinar, pois estava associada a uma única realidade, norteadas somente por uma disciplina de conhecimento. A docente restringia-se ao uso do livro didático, e as perguntas realizadas na aula focalizavam a localização de informações explícitas no texto.

Refletindo sobre isso, Kleiman (2008) afirma que, quando o aluno responde perguntas acerca de uma informação que está expressa no texto contido no livro didático, realiza uma tarefa de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Na verdade, “o aluno precisa, para responder a pergunta, apenas identificar, entrar e penetrar como sinônimos sem precisar sequer ler o texto”. (KLEIMAN, 2008, p.21). No entanto, é preciso que o aluno realize diferentes atividades de leitura, localizando informações implícitas, realizando inferências e relacionando diferentes textos. Para tanto, o professor precisa promover distintas atividades, as quais estimulem o desenvolvimento de variadas habilidades linguísticas.

Destacamos que quando a professora trabalhou com o conteúdo “anúncio publicitário”, abordou apenas o que o livro didático trazia e, em seguida, pediu que os alunos criassem um anúncio publicitário. Kleiman (2008) reflete que:

O aluno que lê pela primeira vez uma propaganda pode deixar de perceber a função de certos aspectos linguísticos, porque seu conhecimento sobre a intencionalidade desse texto não é mobilizado para a tarefa de leitura. Entretanto, se o aluno for orientado a pensar no contexto em que essa propaganda foi produzida, qual era o leitor previsto, e qual a intenção que está atrás de textos desse tipo, então a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura. (KLEIMAN, 2008, p.52)

Nesse sentido, para que o ato de ler seja resultante da interação com autor e texto, o leitor precisa realizar uma análise crítica dos elementos da língua. No entanto, nem sempre isso ocorreu nas aulas observadas na turma do 8º ano do ensino fundamental, na escola investigada.

TURMA DO 7º/8º ANO

Não tivemos acesso ao plano de aula e, possivelmente, não havia plano. A turma era composta por 04 alunos, dos gêneros masculino e feminino. Dois alunos sentavam-se próximos ao professor e os outros dois ficavam mais distantes. Esses últimos eram mais dispersos e ficavam todo o tempo mexendo no celular.

O professor não fez uso do livro didático nas aulas observadas. A metodologia de trabalho do docente se embasava sempre de um tema gerador e, a partir daí, ele trabalhava os conteúdos. O tema gerador da unidade foi: Trabalho e Empreendedorismo, e os conteúdos trabalhados no período da observação foram: *Texto injuntivo* e *Texto prescritivo*.

As observações não foram satisfatórias, pois a turma ficava preocupada com o horário de ir para casa e, no momento da aula, conversava com o professor assuntos que não levavam em consideração o conteúdo. Os alunos demoravam muito tempo escrevendo no caderno e o professor explicava o conteúdo e mostrava alguns exemplos aos alunos. O professor levou muito tempo na abordagem do Texto injuntivo e do Texto prescritivo.

Em todas as aulas, o professor copiava o conteúdo na lousa por meio do celular. Esse era o

instrumento utilizado pelo docente. E, apesar de demonstrar domínio do assunto, não conseguia despertar o interesse da turma.

De maneira geral, o ensino de leitura restringia-se à decodificação com o significado centrado na escrita. O aluno estava na condição de memorizador de conteúdo. As aulas limitavam-se, portanto, a um exercício de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Como explica Kleiman, nesse modelo de ensino,

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (KLEIMAN, 2008, p.20)

No entanto, a interdisciplinaridade por meio das atividades de leitura somente se torna possível se várias disciplinas se reunirem a partir de um mesmo objeto, possibilitando uma melhor compreensão do conteúdo, a partir do contexto real da escola.

INTERDISCIPLINARIDADE: OLHAR DOCENTE

No intuito de compreender a percepção dos professores investigados acerca da interdisciplinaridade, foi aplicado um questionário. No que concerne à pergunta: “Para você o que é interdisciplinaridade?”, o sujeito A respondeu: “É a elaboração de um planejamento pedagógico, que abarque diversas disciplinas como forma de levar o aluno a um aprendizado mais amplo sem considerar cada disciplina como parte estanque do currículo”. O sujeito B, por sua vez, informou: “Interdisciplinaridade é um processo de integração entre duas ou mais disciplinas, que relacionam seus conteúdos a fim de aprofundar os conhecimentos, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem.”

Tais falas revelam que os docentes têm ciência do conceito de interdisciplinaridade, mas na prática esse discurso é contraditório. Assim, “é preciso que se descubra, tanto no nível da pesquisa quanto no ensino, novas estruturas mentais, novos conteúdos e uma nova metodologia” (FAZENDA, 2011, p.38).

Em relação à pergunta: “Você concorda que a integração entre as disciplinas é importante para o aprendizado dos alunos? Por quê?”, o sujeito A respondeu: “Sim. Porque através da integração é que se formam saberes mais contextualizados e efetivos, desmistificando a existência de conteúdos específicos e exclusivos de cada área.” O sujeito B apresentou uma resposta semelhante: “Sim. A relação entre os conteúdos disciplinares torna o ensino mais interessante, oportunizando uma matéria complementar a outra.”

Considerando-se as respostas apresentadas e comparando-as com suas ações em sala de

aula, nota-se que o discurso não é condizente com a realidade. Torna-se necessário repensar a prática pedagógica, “se é que os educadores pretendem superar o monólogo fastidioso de seu ensino e instaurar uma prática dialógica em que o “metiê” de “ensinar” se converta na “arte” de fazer descobrir, de fazer compreender, de possibilitar a invenção”. (FAZENDA, 2011, p.39).

O sujeito A reconhece que não desenvolve práticas pedagógicas interdisciplinares em sala de aula. Por meio do questionamento: “Você tem conseguido fazer esta integração de disciplinas à sua prática pedagógica? Dê exemplos de como tem procedido para fazer esta integração”, esse sujeito informa: “Existem tentativas diversas em se criarem projetos interdisciplinares, mas essas tentativas esbarram em dificuldades da própria organização escolar.” Já o sujeito B reconhece suas práticas como interdisciplinares e justifica: “Os diferentes gêneros textuais nos permitem abordar vários assuntos interrelacionando várias matérias, como: geografia, história, artes etc.”

É possível perceber que há uma dicotomia na fala dos professores. Apesar da distinção nas respostas, um aspecto preocupante aproxima os docentes: ambos ainda não realizam práticas interdisciplinares em suas salas de aulas.

Um aspecto que influencia no ensino é o modo como se dá a formação docente, resultante – sobretudo – da maneira como os currículos dos cursos de licenciatura são construídos. Fazenda esclarece:

Em nossas universidades, é praticamente inexistente a prática interdisciplinar, tanto no campo do ensino quanto no da pesquisa. O que existe, e assim mesmo numa escala bastante reduzida e frequentemente de modo inteiramente escamotado, são certos encontros pluridisciplinares. E estes são muito mais frutos de uma imaginação criadora e combinatória sabendo manejar conceitos e métodos diversos, colocando-os em presença uns dos outros e dando origem a combinações imprevistas, do que algo instituído e institucionalizado. Mesmo assim, tais encontros se realizam apenas como práticas individuais. (FAZENDA, 2011, p.36).

Outro aspecto que interfere no desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares é o fato de o docente, muitas vezes, não ter o apoio da escola onde leciona. É tarefa da escola realizar aprendizagens simultâneas concomitantes em vez de conteúdos particulares, reconhecendo o conhecimento humano como um todo. (FAZENDA, 2011)

Portanto, nota-se que muitas mudanças precisam ser realizadas, tanto no processo de formação de professores para atuar na educação básica, quanto na maneira como as escolas tem organizado e desenvolvido as atividades curriculares. Para tanto, é necessário não apenas um novo olhar sobre o saber fazer, mas – sobretudo – uma mudança de perspectiva pedagógica, o que inclui o saber ser docente no contexto educacional pós-moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar o ensino de leitura numa perspectiva interdisciplinar exige planejamento e

compromisso. Contudo, ao se observar a prática de ensino do professor de português nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública da cidade de Amargosa/BA, analisando se/como são desenvolvidas práticas interdisciplinares no processo de ensino de leitura, percebeu-se que os professores ainda adotam uma metodologia fragmentada, com predomínio da aula expositiva. Ademais, utilizam o piloto, a lousa e o livro didático como os principais recursos de ensino. No entanto, acredita-se que, para a realização de uma prática de ensino da leitura numa perspectiva interdisciplinar, o ato de ler deve ocupar o lugar privilegiado no espaço escolar, sendo trabalhado por professores das mais diversas áreas de conhecimento.

Foi possível observar que a metodologia dos professores não possibilitou aos alunos interpretar o texto a partir de diferentes perspectivas. A leitura num viés interdisciplinar não se restringe à reprodução de informações e à decodificação de palavras, mas possibilita aos sujeitos conhecer a materialidade do texto e interagir com o mundo. Tudo isso revela que, por mais que as discussões sobre a interdisciplinaridade ocorram há mais de 30 anos no Brasil, o conhecimento ainda é fragmentado. É necessário romper as barreiras existentes entre as disciplinas e proporcionar ao aluno uma visão do todo, por meio da integração diversos saberes.

Trabalhar a leitura numa perspectiva interdisciplinar é promover a interação entre os sujeitos, o que requer planejamento, troca de informações e união dos docentes para que os conteúdos das diversas disciplinas possam ser trabalhados em unidade, pois assim os discentes serão capazes de compreender a leitura de forma integrada e relacionar variados saberes. Outrossim, os professores terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, bem como manter um diálogo com os colegas. E a escola, por sua vez, estará, de fato, engajada nas propostas nos documentos nacionais da educação, a exemplo dos PCN e da BNCC.

Portanto, reiteramos que há muito a se fazer para que os professores possam “enxergar” a leitura como meio de um ensino interdisciplinar, pois, como diz Solé (1998, p.174), o ensino de leitura tem sido considerado algo individual, que compete a cada professor em sua sala. O ensino de leitura deve ser percebido, no entanto, como uma tarefa de equipe, no qual cada professor pode planejar uma prática baseada na reflexão, inovadora e eficaz. E, com isso, a prática do professor não será tão desgastante, pois, a partir do trabalho em equipe, ele poderá compartilhar suas ideias e suas dúvidas com os seus colegas. “Assim, é importante que esse tema seja amplamente debatido e possa contribuir para a implementação de mudanças nos processos formativos, por meio de um novo olhar sobre o saber ser docente no contexto educacional contemporâneo.”

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. SP: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores o Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 fev. 2019.

GONÇALVES, Francisca dos Santos. Um Olhar sobre a interdisciplinaridade. **Presença Pedagógica.** Ed. Dimensão, v.2, n.9, mai/jun. 1996.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 12 ed. Campinas: Pontes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.). **Didática e a interdisciplinaridade.** Arantes: Campinas: Papyrus, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EJA, ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONEXÕES INTERDISCIPLINARES

Thaís Costa de Freitas

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Iniciar uma tarefa, uma atividade, pensar um texto, planejar uma pesquisa constituem um momento ímpar, que revela medos, receios, incertezas e nos deixam em conflito com nossas ideias. Todavia, também representa uma fase que nos direciona em busca de faíscas que estavam acesas na nossa mente esperando um estopim para “explodirem”.

Este capítulo teve origem em nossos desassossegos enquanto educadoras de uma escola pública e também enquanto educadora na área da alfabetização do Programa de Extensão do Tecelendo, no Centro de Formação de Professores (CFP), da UFRB, no município de Amargosa/BA.

Para, além disso, os altos índices de pessoas não alfabetizadas no Brasil e os indicativos do analfabetismo funcional vêm crescendo bastante na faixa etária dos 15 anos, reforçando ainda mais a necessidade de ampliar as pesquisas e discussões na área. Muitas vezes, os estudantes concluem o curso ou chegam ao final do Ensino Fundamental/Ensino Médio com precárias condições de conhecimento e/ou de fazer uso da leitura e da escrita e ingressam desse modo no mercado de trabalho, perpetuando, assim, o processo de exclusão social.

Caminhar com a interdisciplinaridade na EJA é refletir sobre nossa realidade. É procurar compreender quem são os atores que estão integrados nessa rede. É entender que a educação de jovens e adultos é constituída por singularidades que necessitam ser levadas em consideração, uma vez que é formada por um público diverso, que tem características próprias, e requer uma formação específica e continuada dos educadores.

Foi nesse entrelaçamento de linhas e fios que buscamos compreender se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos contribuem com o processo de alfabetização. Foram analisadas as práticas utilizadas pelos educadores nesse processo, utilizando o Estudo de Caso, com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas.

A intenção é que os resultados e provocações apontados neste texto possam contribuir para fomentar a ampliação do debate e das pesquisas acerca da alfabetização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos em toda a educação básica, inclusive no ensino médio, no intuito de garantir que sejam forjadas novas possibilidades pedagógicas para os sujeitos participarem com autonomia

dos bens culturais produzidos historicamente. Além disso, para que possibilite a priorização de políticas públicas para alfabetização em todos os contextos geracionais, sobretudo dos jovens, adultos e idosos que tiveram suas trajetórias marcadas por negações de direitos básicos, inclusive da apropriação com autonomia da linguagem escrita.

EJA: “O CORTAR DOS FIOS”

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica refletir sobre a história de homens e mulheres em busca de se afirmarem enquanto sujeitos, os quais não fazem parte de um cenário vazio, mas são, sim, sujeitos de uma esfera composta por metas, medos, anseios, desejos, paixões, angústias, tristezas, culturas, histórias de vida – ora podem ser ensaios alegres, ora podem ser ensaios tristes –, e esperanças, acima de tudo; enfim, sua diversidade em meio as suas individualidades.

Vivenciamos uma fase marcada por intensas transformações sociais, culturais, políticas, tecnológicas, territoriais, econômicas que estabelecem, a cada dia, novas ações que impõem “regras” para que os sujeitos atuem inteiramente da conjuntura política e social e desfrutem plenamente do seu direito à cidadania, exercendo-a com responsabilidade e autonomia.

Demarcar a educação de jovens e adultos significa discorrer sobre um território marcado por constâncias e inconstâncias, sendo definida como modalidade de ensino da Educação Básica, com o objetivo de possibilitar a inserção de uma parcela da população que não pode frequentar as escolas na “idade regular”¹, uma vez que a Constituição Federal de 1988 afirma que a Educação é um direito de todos.

Contudo, essa modalidade, na maioria das vezes, ainda é vista como um meio de reparação dos erros praticados pelo sistema, o qual não deu conta de ensinar os sujeitos da EJA quando eram crianças. Desse modo, muitos governantes e estudiosos enxergam a educação de jovens e adultos apenas:

[...] como uma educação “tapa buracos”, destinada a remediar as falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar àqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; [...] uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória. (TORRES, 1995, p. 28 *apud* FERNANDES, 2002, p. 34).

Neste quadro, a EJA acontece no decorrer da vida, em diversos cenários, em diferentes contextos, espaços sociais, políticos. Seus sentidos encontram-se guiados para homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de frequentar as escolas/salas de aula na “idade regular”, por isso,

¹ Nesse ponto, perguntamos ao leitor se existe tempo correto de aprender? Ou o aprender é atemporal? Contínuo, processo?

são denominados pela sociedade “analfabetos”. Dessa forma, reduz-se essa modalidade meramente a uma forma de compensação ou complementaridade dos sujeitos.

Arroyo (2017) propõe-nos problematizar como esses passageiros e itinerários são diversos, plurais e que seu direito à educação os conduz a uma vida mais justa. Percebemos que o caminho para o acesso a essa “vida” não é fácil é cheio de tropeços, desvios, desequilíbrios, deslocamentos, são complicados, são emblemáticos, mas, ao mesmo tempo, são formativos.

Esses adolescentes, jovens, adultos, nos seus percursos para a escola, nos seus trajetos, trazem “bagagens”, “mochilas” e quais são as linhas que eles levam do trabalho para escola? Ou de casa para escola? Como entender esses trajetos? Como associar esses percursos à educação? Com que olhares devemos enxergá-los? (ARROYO, 2017).

Nosso cenário social está em contínua mudança, seja ela de cunho cultural, social, político, econômico, histórico ou tecnológico. E é crucial que os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos acompanhem essas transformações, pois a educação deve possibilitar aos sujeitos participar plena e conscientemente dessa metamorfose e oportunizar aos jovens, adultos, idosos, aos grupos marginalizados a oportunidade de inclusão, de participação, “um salto a caminho da liberdade”.

ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A alfabetização, desde seus primórdios, sempre teve um sentido, uma intenção. Quando analisamos o começo da nossa história e utilizamos as pinturas rupestres como exemplo, percebemos que o objetivo era expressar suas atividades cotidianas. Com o passar do tempo, essas técnicas foram sendo aperfeiçoadas e as necessidades transformadas; dessa forma, com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, era necessário que as pessoas pudessem trocar, vender e, para isso, foram desenvolvidos novos tipos de comunicação.

Avançando mais um pouco nas linhas do tempo da nossa história, constatamos que a alfabetização foi utilizada como uma forma de catequizar os índios pelos jesuítas, de modo que conseguissem utilizá-los como mão de obra e que os mesmos professassem e pregassem a mesma religião dos portugueses. Todavia, com o processo de industrialização do nosso país, houve a necessidade de alfabetizar nossa população, para que as pessoas aprendessem as tarefas, pois o mercado exigia mão de obra mais qualificada.

A Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), por sua vez, tem sido definida como uma área conflituosa, visto que está diretamente ligada a questões referentes a currículo, metodologias, financiamentos, práticas, valorização e preparação dos educadores.

A AJA, por diversas vezes, foi considerada simplesmente parte da educação de jovens e adultos, pois no decorrer da sua história essa área era delimitada como uma forma do educando

aprender a ler, escrever, contar, ou seja, uma educação primária, uma forma de suprir/resolver as questões do “analfabetismo”. (VIDAL; ABDALA; COSTA, 2011).

Não tem sido tarefa fácil conceituar a alfabetização de adultos e definir seus objetivos. Isto devido à historicidade e as mudanças de contexto onde a alfabetização tem sido empreendida, os campos de estudo onde tem sido situada, como também os objetivos e perspectivas assumidas pelos seus diversos empreendedores e estudiosos. (FERNANDES, 2002, p. 32).

Quando falamos em alfabetização na condição de concepção, estamos falando de 05 (cinco) perspectivas: representacional, mecânica, funcional, revolucionária e conscientizadora. Nesse sentido, fica evidenciado que:

[...]o conceito de alfabetização tem sido objeto de pesquisas e discussões nas últimas décadas. Na década passada, a partir dos anos 90 introduziu-se um novo termo relativo à aquisição de leitura e escrita. Dada à importância dos múltiplos enfoques no conceito de alfabetização, que discutiam o papel do sujeito – alfabetizador, do mediador – alfabetizador e o objeto a ser construído, vários campos da produção científica foram chamados a colaborar para nortear pesquisas que pudessem elucidar a complexa problemática da construção humana de leitura e escrita. (LAMY; HOELLER, 2009, p. 24).

Ao abordarmos alfabetização, a primeira coisa que devemos compreender é que o homem é sujeito da sua aprendizagem e não objeto, como defendido em outras concepções. O sujeito é autônomo e dialógico. Nesse ínterim, Freire (2013) nos traz fagulhas de que a leitura do mundo:

[...] precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma, transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 2013, p. 11-12).

Alfabetizar é muito mais do que a dicotomia ensinar/aprender, da codificação/decodificação, vai muito além da apreensão dos códigos linguísticos. Significa entender que estamos lidando com sujeitos que têm sonhos, expectativas, metas, anseios, que já trazem experiências, ideias, pensamentos, familiaridades com a língua materna, pois a utilizam diariamente através da oralidade. Nessa perspectiva, o conceito de alfabetização é, portanto,

[...] inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com sociedade mais ampla. promovendo a conscientização acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social. (FREIRE, 2013, p. 70).

Pensando esses sujeitos, suas vivências, experiências, como atrelar a alfabetização de jovens e adultos à EJA? Como valorizar os saberes? Vivemos um retrocesso imenso com essas

mudanças, pensando a EJA no cenário do governo atual², pois deixamos de enxergar os educandos como sujeitos e construtores da sua aprendizagem e voltamos a enxergá-los somente como objetos.

Segundo Freire (2003), o alfabetizando assimila criticamente a necessidade de ler e escrever. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização passa a ser mais do que domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. É nesse lugar que as práticas pedagógicas devem ser pensadas e analisadas com cuidado.

O processo de reflexão-ação na prática pedagógica conduz à superação da fragmentação dos conhecimentos, produzindo a hominização, isto é, tomando o homem mais humanizado pela compreensão mais justa e clara da realidade. (PEDROSO, 2012).

Quando abordamos sobre as práticas pedagógicas, torna-se imprescindível deixarmos claro de qual lugar estamos falando, em quais saberes estamos alicerçando nossas ações, em qual realidade estamos inseridos. Os processos educativos, onde quer que eles ocorram, são constantemente alicerçados pelo campo político e social, assimilando a existência de uma subordinação da prática educativa à sociedade, a qual, por sua vez, faz exigências, impõe condições, objetivos e meios para sua realização. Nessa conjectura, podemos comungar da ideia de que a “Educação é um fenômeno social”. (LIBÂNEO, 2013).

Estas ações precisam estar pautadas em políticas públicas que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos, isto é, com o objetivo de possibilitar o acesso e a permanência do educando no sistema escolar, e também assegurar a apropriação do conhecimento que alicerça a alfabetização.

Mergulhados nesse cenário, as práticas pedagógicas devem estar fundadas no planejamento, no estudo, no diálogo, no currículo, compreendendo que os educandos da EJA trazem consigo saberes, com ampla vivência no contexto social e cultural em que estão inseridos. Dessa forma, esses saberes devem ser trabalhados e valorizados através de uma prática interdisciplinar, que busque articular os diversos componentes e áreas do saber. Contribui-se, dessa forma, para uma aprendizagem significativa e articulada.

Trabalhar com a EJA numa perspectiva interdisciplinar é compreender que esta é definida pela forma com que acontecem as trocas entre as disciplinas e o modo que ocorre a associação destas com os sujeitos, os quais estão em constante processo de aprendizagem. Compreender esta realidade é pensar em uma educação marcada pelo diálogo, pela escuta, pelas trocas, as quais ajudarão os educandos a entenderem que fazem parte desse meio e que são parte fundamental

² Governo Bolsonaro, que desconsidera as reflexões, ao defender que uma das grandes causas do “analfabetismo” da população brasileira está atrelada aos denominados “métodos construtivistas”, em que o estudante é considerado construtor do seu próprio conhecimento e o aprendizado da leitura e da escrita ocorre no contexto das práticas sociais da leitura e escrita.

desse universo. (JAPIASSÚ, 1976).

Segundo Fazenda (2002), pensar interdisciplinarmente significa compreender que nenhuma forma de conhecimento por si só é racional, mas que esta se comunica com outras formas de conhecimento, as quais interpenetram-se. Entendendo, assim, que é por meio do cotidiano que a vida ganha sentido, que é no dia a dia que as coisas acontecem. Desse modo, o conhecimento do senso comum também é válido. É através desse elo, desses conhecimentos que se amplia o debate e enriquece a nossa relação com o mundo e com o outro.

O movimento interdisciplinar não enaltece, nem desconsidera nenhuma disciplina, conhecimento e conteúdo em detrimento de outro. Eles são conectados, articulados para que ocorra uma compreensão maior/global da realidade em que estamos inseridos. Compreende-se que educadores e educandos são sujeitos desse processo e agentes do conhecimento. (MORIN, 2003).

Adotar as práticas pedagógicas na EJA consiste em assumir que estes fios não são apenas de um universo de reprodução de trabalhos existentes, ou trabalhar de forma infantilizada, mas compreender que estes sujeitos possuem histórias, sentimentos, raízes, saberes que precisam ser valorizados e trabalhados.

“ENTRELAÇANDO AS LINHAS”

Nos caminhos percorridos para a construção desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa (MINAYO, 2001), uma vez que nos ajudará na análise dessa realidade tão complexa que é o campo da pesquisa em foco.

No cenário da abordagem qualitativa de pesquisa, decidimos pela imersão no estudo de caso, conforme concepção defendida por Lüdke e André (1986), caracterizado por ser uma pesquisa que busca a unidade dentro de um sistema mais complexo, visando examinar, de forma mais detalhada, o ambiente de um sujeito simples ou de uma situação em particular.

Para a construção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois é um importante recurso, visto que ultrapassa a ideia de simples fornecedor de dados e cria um ambiente de interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Ela permite a captação de informações imediatas e desejadas. Esse instrumento tem como características principais: a maior eficácia das respostas, a reformulação constante, o papel ativo do pesquisador e recolha oral das respostas. (TRIVIÑOS, 1987).

O nosso campo investigativo foi o Colégio Entre Fios e os sujeitos da pesquisa foram 03 (três) educadores (as) que lecionavam nos segmentos VI e VII da EJA no Colégio Entre Fios que se sentiram confortáveis para participar da pesquisa.

Essas educadoras foram denominadas de acordo com linhas: CLÉA, ANNE e CAMILLA. As chamamos de linhas, pois suscitam a ideia da formação, de quem auxilia no processo, de quem participa, traz força, incentivo. As quais são tramadas juntamente com os barbantes durante o desenvolver desta pesquisa.

Cléa, uma linha cheia de entrelaçamentos e cores, educadora, formada em Geografia e com pós-graduação em Política e Diversidade, 48 anos, solteira, trabalha com a educação há mais de 27 anos. Leciona Geografia no Colégio Entre Fios.

Anne, uma linha cheia de fios e intensidades, 26 anos, educadora formada em Geografia, casada, ingressa na educação já trabalhando na EJA, em 2014, por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Leciona Sociologia no Colégio Entre Fios.

Camilla, uma linha de fios e possibilidades, 48 anos, casada, sem filhos, educadora, formada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), trabalha há 27 anos na Rede Municipal, 18 anos no Estado. Trabalha há 18 anos como professora de Língua Portuguesa no Colégio Entre Fios, mas já trabalhou no Fundamental I, Alfabetização.

Posteriormente à coleta de dados, realizamos a análise destes a partir do confronto da análise das entrevistas com o objetivo específico da pesquisa, entrelaçados aos capítulos teóricos que embasaram este trabalho, pois, neste cenário de mudanças, adaptações, reviravoltas, idas e voltas é que nossos sujeitos se constituem e nos trazem suas histórias, as quais nos ajudam a compreender se as práticas contribuem com o processo de alfabetização. São nessas linhas que trataremos nossos olhares, nossas interpretações para a construção da trama.

CONSTRUÇÃO DA TRAMA

A análise de dados foi construída a partir da categoria temática: “práticas pedagógicas e impactos no processo de alfabetização”, para isso foi confrontada com as narrativas (entrevistas) das educadoras, a fim de compreendermos se as práticas pedagógicas realizadas nos últimos anos do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos contribuem com o processo de alfabetização.

As entrevistas com as educadoras ocorreram a partir de 04 (quatro) grupos de questões, com a intenção de conhecer suas concepções, ideias, objetivos em relação à Alfabetização, práticas pedagógicas e a EJA. Desse modo, teríamos uma visão mais ampla dessa trama, desse processo de alfabetização no cotidiano desses sujeitos.

Para compormos essa trama, precisamos entender qual a compreensão de Alfabetização destas educadoras. De acordo com Anne:

Alfabetizar não é só você ensinar a criança ou adolescente ou adulto a ler e escrever vai muito além de você pegar uma caneta e escrever no papel. Você precisa dar subsídio para que ele possa conseguir interpretar a vida. Do que adianta ele saber ler, escrever e interpretar. Se o que ele ler ele não entende? Então alfabetizar vai, além disso! (ANNE,

2018).

Cléa, por sua vez, nos informa o seguinte:

[...] Olha eu nunca trabalhei com alfabetização. Nunca trabalhei com primário, séries iniciais. E o que tenho de contato com essa parte de alfabetização é pouca. Eu creio que alfabetizar é levar as pessoas a conhecer as palavras, o idioma, decodificar, aprender a interpretar. [...] (CLÉA, 2018).

A concepção de alfabetização para essas duas educadoras se distingue, uma vez que Anne traz em seu discurso uma opinião consoante à concepção representacional da alfabetização, que acontece no processo, ela ocorre na interação com o meio, na qual as palavras vão ganhando sentido no decorrer das experiências vivenciadas. (LAMY, HOELLER 2009). Cléa traz a concepção de uma alfabetização funcional, na qual o importante é a codificação/decodificação do código linguístico. Os educandos precisam aprender a ler, escrever, contar e interpretar textos.

No intuito de entendermos quais implicações dessas concepções sobre a modalidade da EJA, questionamos se elas acreditam ser possível alfabetizar e se há a necessidade dessa alfabetização na educação de jovens e adultos no Ensino Médio. Cléa nos mostra fagulhas, algumas percepções, ideias, pontos e “desagrados” em relação à EJA, isto é, sofrer, a todo instante, modificações em sua funcionalidade.

Nos últimos anos vem mudando bastante. Um das coisas que eu não concordo na EJA, e que eles também reclamam, é a questão dos conceitos-da própria forma de avaliar. Tanta gente tem dificuldade. Generaliza muito. E muitos não gostam. Eu acho que os desestimulam a querer aprender também, pois sabem que se tirar aquela média ali, *passarão*, não tem mais estímulo para prosseguir. (CLÉA, 2018).

Essas palavras da educadora apresentam centelhas de que a modalidade atualmente tem o “estereótipo” de uma educação “tapa buracos”, muitas vezes atrelada a questões referentes à: aceleração, qualificação do ensino e permanência, evasão, currículo, metodologias etc. – questões que norteiam e direcionam o funcionamento e a qualidade dessa modalidade.

No que diz respeito à necessidade de alfabetizar no Ensino Médio, Anne nos declara:

Sim. Eu acredito que há necessidade, pois eu tenho alunos que só desenham o nome. Ele não sabe ler o nome que acabou de escrever. Tenho alunos que têm essa dificuldade, inclusive agora no 1º ano *médio* eu tenho um que desenha, simplesmente. Ele não consegue compreender, nomes, escrita no quadro. Nem participar da aula ele participa. Ele vive saindo da sala, fugindo disso, fugir da questão de aprender. Fugir de mostrar que sabe! Pois, os outros vão olhar, os outros vão também falar, é complicado. É nossa realidade. (ANNE, 2018).

Cléa nos esclarece que em relação à alfabetização no Ensino Médio na EJA é necessário que exista um trabalho, pois alguns educandos “têm dificuldades”. “Eles têm vergonha de dizer que não sabem” (2018).

Nossa tessitura vem sendo composta por sujeitos ditos não alfabetizados, apenas

observados na condição de quem não sabe ler e escrever, mas essas linhas são tecidas por mais fios e esses retalhos estão relacionados a questões de problemas sociais, econômicos, políticos, territoriais, culturais.

Paulo Freire (2015) propõe-nos uma infinidade de ideias para estender nossos conhecimentos, uma vez que somos seres inconclusos e estamos sempre em estado de constante aprendizado. Desse modo, não podemos reduzir a ideia de alfabetização à mera codificação/decodificação dos códigos linguísticos. Precisamos refletir sobre o porquê dessa imagem de sujeitos não alfabetizados com representações de: reticências, incertezas, inconstâncias. A quem essas cenas atendem? Quem elas mantêm?

Arroyo (2006) explica-nos que, muitas vezes, há uma “cultura da exclusão” na nossa sociedade, no nosso sistema educacional, determinando quem são os sujeitos que fracassaram nesse cenário, quais práticas devem ser apresentadas para a manutenção do mesmo e como “controlaremos a sociedade”.

Freire (2013) afirma-nos que as pessoas consideradas não alfabetizadas são vistas como chagas, doenças, enfermidades. São marginalizadas e excluídas do convívio social. Além disso, muitas vezes esses sujeitos representam “[...] na sua grande totalidade, apenas a força de trabalho braçal, sendo que no sistema de valores da sociedade letrada, a contribuição do analfabeto se limita ao que ele produz com a sua força física de trabalho” (KLEIMAN, 2012, p. 268).

Cléa traz fios que nos ajudam nessa tessitura, ao mencionar que

[...] tem uns que até saem da sala. [...] Escrevem faltando letra, com letra trocada, e se irritam quando consertamos. Ficam envergonhados. E isso cria uma resistência. Muitos não entendem, pois não sabem ler corretamente. Quando a senhora lê a gente entende. (CLÉA, 2018).

Atualmente, vivenciamos uma história social marcada por inúmeros (pré) conceitos, ideias que marcam os grupos minoritários da nossa sociedade: mulheres, negros, homossexuais, pobres etc. Os sujeitos que não sabem ler e escrever são discriminados, excluídos, marginalizados da nossa sociedade por não gozarem plenamente do seu direito ao estudo, seu direito à cidadania.

Mergulhados nessa tessitura, Paulo Freire, em suas obras, chama-nos a atenção para a carga de preconceito que essas palavras, ações trazem, pois são constituídas de ideias negativas, por estigmas. Em outras palavras, só consideram o sujeito por aquilo que ele não possui e, com isso, lhe atribuem toda a culpa.

Imersos nesse universo da educação de jovens e adultos e atrelados à alfabetização, procuramos compreender como esses sujeitos entendem o que são práticas pedagógicas e quais elas utilizam em sala de aula, para que, dessa forma, pudéssemos ter uma visão mais ampla desse cenário.

As práticas pedagógicas seriam o que a gente chamou até pouco tempo de metodologia.

É a forma como você seleciona meios para promover a aprendizagem do aluno, para nesse processo de mediação do conhecimento fazer com que o aluno tenha o domínio do conhecimento. Que ele seja capaz de depois que trabalhar o conteúdo, seja capaz de saber do que se trata, saber falar sobre. De ele ser capaz de produzir algo sobre aquilo que ele estudou. *Em relação às práticas*, eu não tenho diversificado muito, não. Porque às vezes o tempo fica muito curto nós só temos 04 (quatro) aulas por semana, o professor de Língua Portuguesa. Ele tem que trabalhar a parte de leitura, produção e também a parte dos conhecimentos linguísticos [...]. Aulas expositivas, peço ao aluno que pesquise, criamos grupos de aprendizagem na sala, socializamos alguns vídeos. [...] (CAMILLA, 2018).

Já Cléa compreende práticas pedagógicas como:

Formas diferenciadas de que a gente tente com que eles compreendam esses assuntos. Hoje se fala muito em pedagogias de projetos, porém tem período que nós começamos a trabalhar e eles começam a saturar. Eu penso que os projetos têm que ser curtos e não tão longos e às vezes não abranger todas as disciplinas porque a própria EJA vem com essa proposta que é a Pedagogia de Projetos, mas quando começamos a utilizar *esses projetos*, [...] por exemplo na primeira unidade utilizamos o de Saúde, a segunda já foi Empreendedorismo, os quais eles participaram de oficinas. E eles gostaram desses momentos. Oficinas de artesanato, oficinas de pizza. (CLÉA, 2018).

Quando falamos em práticas pedagógicas, necessitamos levar em consideração os aspectos culturais, sociais, políticos, históricos da educação, de forma articulada com as vivências dos sujeitos que compõem a sala de aula, compreendendo que não existe tempo “correto” para aprender, mas que devemos trabalhar para a superação dos problemas.

Os sujeitos da EJA, ao retornarem/iniciarem seu percurso escolar, trazem consigo suas ideias a respeito do que sejam: sala de aula, escola, educador, educando. Essas representações são criadas com base em sua passagem escolar ou pelo contato com filhos, amigos, parentes. A escola é vista como um local onde eles serão consumidores de conhecimentos transmitidos pelos educadores, os quais são considerados os únicos detentores do conhecimento e, dessa forma, já trazem uma ideia de aula, como, por exemplo, aulas expositivas, quadros, exercícios, memorização. (BARRETO; CARLOS, 2005).

O educador deve criar um elo entre o que o educando espera da escola e aquilo que ela oferece, a fim de que, ao longo de sua permanência no espaço, o aprendente perceba que as práticas diferenciadas têm intencionalidades pedagógicas que contribuem com a construção do conhecimento por parte dos sujeitos, de forma autônoma.

É crucial que o educador, nesse caso da EJA, tenha clareza de que seus educandos são seres históricos e, por isso, trazem consigo “bagagens” cheias de saberes, adquiridos através de experiências pessoais e/ou por passagens por outros processos escolares, que devem ser valorizados e aproximados dos científicos.

Nesse fazer, (re) pensar, urdir, tecer, utilizar, entrelaçar, colaborar com as práticas pedagógicas na EJA e seu público, Arroyo afirma que essas diferenças

[...] podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de

coisas diferentes, o diálogo possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (2006, p. 35).

No decorrer das entrevistas, observando as falas, as expressões, percebemos o cansaço, as frustrações e que nós, seres humanos, vivemos sob a influência dos vínculos afetivos; logo, quando interagimos com outras pessoas, essas interações sofrem intervenções das emoções sentidas por nós e pelos outros. As emoções exercem um grande “poder” na vida dos sujeitos e não poderiam ser deixadas de lado, quando tratamos da educação de jovens e adultos. No público da EJA, as relações sociais abrangem uma pluralidade de culturas, crenças religiosas, classes sociais, etnias, idades, experiências, sonhos e anseios.

Diante disso, Boff (1999) afirma que o trabalho não pode ser visto como objetivo, pois objetivos se criam para objetos. No tocante ao ser humano, o trabalho passa a ser uma relação amorosa, de sintonia com o sujeito, ao ouvir e sentir o que este traz no momento, valorizando o sujeito como alguém que tem história, que merece o devido valor como ser humano.

Cumpra enfatizar que os “objetos” não são objetos em si. São feitos objetos pela razão, pois ela os isola de seu meio, os separa de outros companheiros de existência e os usa para seus interesses. A “objetividade” é uma projeção da razão. Os ditos “objetos”, na verdade, são sujeitos que têm história, acumulam e trocam informações e pertencem à comunidade cósmica e terrenal. (BOFF, 1999, p. 94).

Ao emprendermos um debate conceitual, compreendemos que alfabetização vai muito além da instrumentalização dos sujeitos por algumas ações cotidianas. Implica proporcionar oportunidades para estas pessoas refletirem sobre o uso da linguagem, sobre si e sobre o mundo que as cerca e molda.

Freire (2014) lança-nos a premissa de que a educação é uma ação política, ela não é neutra. É um ato político, emancipatório, ideológico. As práticas pedagógicas realizadas na EJA devem ser pautadas em ações e reflexões que caminhem na direção da transformação do sujeito e da sociedade.

As práticas pedagógicas devem estar pautadas numa relação de diálogo entre educandos e educadores, como afirma Freire (2014, p. 25):

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar, ou em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Sabemos que não existe “pó de pirlimpimpim”, receitas mágicas, fórmulas secretas para se pensar as práticas pedagógicas que auxiliam no processo de alfabetização. É preciso começar a compreender o que são esses processos? Quem são esses sujeitos? Quais suas histórias? Talvez,

aqui, pareça falácia de quem está só observando e não vivendo esse processo. Conforme destaca Freire (2014, p. 43),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Vale ressaltar que o primeiro passo para o caminho da mudança é a reflexão e esta somente acontece a partir da troca de conhecimentos; da compreensão de que o conhecimento não é linear, nem estático, o mundo está em constantes mudanças, os sujeitos são históricos, plurais, são emocionais e precisam ser valorizados nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas considerações, ideias, pensamentos, possibilidades, horizontes, fagulhas ficaram acesas acerca da alfabetização e práticas pedagógicas na EJA, uma vez que essa temática nos provoca/atiça muitos questionamentos, indagações e nos provoca a ter um olhar mais cuidadoso e atento sobre esse objeto que nos atravessa direta e indiretamente no nosso cotidiano.

A alfabetização ainda é concebida como codificação/decodificação dos códigos linguísticos, e que muitos ainda enxergam os educadores como os principais e/ou únicos responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem.

Os educandos são considerados não alfabetizados, ou seja, “corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela consiga ler números familiares (de telefone, preços etc.)” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 22).

São dados que chamam atenção, pois estamos falando de homens e mulheres com sonhos, encerrando os estudos da educação básica, e a sociedade está atestando que estão aptos para isso. Trata-se de uma parcela da população cheia de aspirações, expectativas, anseios, desejos, vontade de conquistar um emprego, ingressar em uma Universidade, conseguir melhores “oportunidades na vida”, mas que se encontra privada desses sonhos, pois nem alcançaram uma alfabetização instrumental, ou seja, a codificação/decodificação dos códigos linguísticos.

É importante destacar que alfabetizar vai além da codificação/decodificação da língua escrita, é muito mais do que meramente uma função, um meio. Além de ler e escrever, alfabetizar-se implica compreender nosso lugar, quem somos, as influências que sofremos – significa uma forma de transformação.

Alfabetizar não é um processo fácil, é contínuo. Constitui-se de idas, voltas, partidas,

chegadas, passagens, trocas, compartilhamentos, anseios, dúvidas. A alfabetização, como frisamos no decorrer deste estudo, é muito mais do que dicotomias: teoria/prática; ensinar/aprender; codificar/decodificar. Na sua concepção, estão impregnadas as percepções de: sujeito, autonomia, diálogo.

O processo de ensinar permite ao educador ser mediador do processo de conhecimento do educando, pois este é protagonista desse processo. Assim, ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 52). Reafirmamos a ideia de que não basta haver educador/conhecimento/educando para que haja um processo de alfabetização, mas, sim, que esses sujeitos compreendam seus papéis e, com respeito, trabalhem juntos, ou seja, que o educador crie o elo entre os saberes dos educandos e os conhecimentos científicos, preparando-os, assim, para a vida.

Nesse sentido, nos indagamos, nesses momentos: qual é o nosso papel nesse cenário? Quem atesta essa realidade? A quem ela atende? Como ela mantém o modelo de sociedade que está imposto hoje em dia? Como educadores, o que podemos fazer para mudar essa realidade?

Pensar a EJA interdisciplinarmente é de fato perceber que os conteúdos científicos, os saberes não estão dissociados do cotidiano, da vida. É pensar currículos que reflitam a integração dos sujeitos com suas experiências, suas habilidades, suas aptidões, suas luzes e, dessa forma, caminhem na direção da construção e transformação dos sujeitos.

Abordar sobre EJA, alfabetização, práticas pedagógicas corresponde a dialogar sobre valorização dos sujeitos, suas trajetórias, suas potencialidades, enfim, discutir sobre enfrentamentos, conflitos. Precisamos abordar esses temas, trazê-los para debate.

Destacamos a importância destes trabalhos, pois dão voz a esses sujeitos, a essas realidades, visto que evidenciam a carência de pesquisas na área da alfabetização na EJA; ademais, ressaltamos a necessidade de investimento com políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos; a formação de profissionais na área e a necessidade de refletir sobre a alfabetização no âmbito do Ensino Médio, no considerado “ensino regular”.

Enxergamos, portanto, que a mudança não acontece num instante, que não existe receita pronta, nem fórmulas mágicas. Também não estamos trabalhando, aqui, com falácias, bordões, jogando com as palavras, com interrogações sem sentidos, fazendo inferências apenas por fazer. Na verdade, estamos demonstrando que o caminho para a mudança é a pesquisa, é o espaço para o diálogo, são os espaços formativos, é a educação, são as academias, é o pensar, é o refletir, é a ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade

pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M^a Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2009: **Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados**. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 13. Jun. 2019.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2012.

LAMY, Gersolína Antônia de Avelar; HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Alfabetização em destaque**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2003.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Algumas Questões Pedagógicas que Merecem Ressignificação**. Telêmaco Borba: Executiva, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo:

Atlas, 1987.

VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte; COSTA, Ana Luiza Jesus da. O Núcleo Interdisciplinar de estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e suas contribuições para a história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história da sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 109-133.

INTERDISCIPLINARIDADE EM ESCOLAS DO CAMPO

Daiane Alves dos Santos Sampaio

Nanci Rodrigues Orrico

Neste capítulo analisamos a organização do trabalho pedagógico em duas escolas do campo, para que fosse possível entender como a escola vem atendendo à diversidade encontrada no campo, inclusive se estas vêm se adequando à legislação existente, no que diz respeito à valorização da identidade dos sujeitos camponeses, e sua contribuição para a permanência desses sujeitos em seus territórios de origem e, também, como ocorre a interdisciplinaridade nestes espaços.

Faz-se pertinente uma reflexão sobre a inserção das escolas do campo em um modelo de organização do trabalho pedagógico que valorize a identidade e o modo de vida do sujeito camponês, visto que não se pode tratar o trabalho desenvolvido em sala de aula isolado de seu contexto ou separar a escola de seu entorno (FREITAS, 2008).

No que se refere a essa concepção de trabalho pedagógico, partimos das contribuições de Arroyo, Caldart e Molina (2004) e Brandão (2003), que defendem um projeto educativo que se realize na escola, e que esse precisa ser do campo e no campo e não para o campo. Defendemos que esse ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, pois necessita ser coerente com o desenvolvimento do campo, humanizando e legitimando as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo.

Em consonância com o que apontam os autores, a Resolução CNE/CEB 01/2002 estabelece: “Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo [...]” (BRASIL, 2002, p.3).

A Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002) reforça a responsabilidade do Estado de ofertar todas as etapas da Educação Básica, respeitando o direito subjetivo do cidadão, bem como a garantia de que a escolarização do homem do campo possa se dar em diferentes espaços, respeitando-se, logicamente, os mínimos estabelecidos nas legislações.

Buscamos identificar se a organização do trabalho pedagógico das escolas, proporcionada pelos(as) docentes e gestores(as) educacionais que lecionam/trabalham na Educação do Campo, atende à pluralidade do homem do campo, sem que aliene o caráter dos sujeitos camponeses, apresentando-os e somando-os às bases nacionais para construção de um currículo repleto de significações e sem que esta seja uma educação construída como políticas compensatórias, projetos e programas que começam e terminam com os mandatos dos governantes, sem se adequar à realidade da população camponesa.

Investigamos como acontece a organização do trabalho pedagógico em duas escolas do campo do município de Amargosa, Estado da Bahia, e se as mesmas têm observado o disposto na legislação

nacional vigente. Analisamos se as propostas de trabalho pedagógico presentes nas escolas, conseguem envolver a comunidade camponesa e se são interdisciplinares. Realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras de duas escolas do campo, nas quais foram feitas questões que nos permitissem adentrar nas suas realidades e conhecer melhor como organizam o trabalho pedagógico nas suas classes.

Foi utilizado o método de análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “[...] análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Foram tomados como eixos centrais da nossa reflexão, as temáticas da Educação do Campo, da interdisciplinaridade e da organização do trabalho pedagógico.

Destacamos a necessidade de refletirmos sobre a organização do trabalho pedagógico que é desenvolvido nas escolas do campo, para que haja a valorização dos sujeitos camponeses e para que a referida organização do trabalho seja interdisciplinar, ao mesmo tempo voltada para a pluralidade e diversidade dos povos do campo, favorecendo a conscientização da população do campo e sua importância para a construção identitária do seu povo, enquanto seres humanos que produzem cultura.

CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de adentrar nas discussões sobre a Educação do Campo no cenário brasileiro, é válido ressaltar que a expressão “Educação do Campo”, segundo Caldart (2013, p. 260), surgiu em meio ao processo de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em Luziânia, em Goiás, em 1998. Foi nesta conferência que ficou decidido que não se usaria mais a denominação “meio rural”.

Mas foi apenas em 2002 que este movimento passa a ser denominado de Educação do Campo. Kolling, Nery e Molina (2013, p. 260) apresentam que a Educação do Campo deve ser tratada como: “[...] educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural [...]”.

A palavra campo, na Educação do Campo, não significa a representação do solo em que o agricultor trabalha, mas sim, o projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado naquele espaço. O projeto de Educação do Campo nasce como denúncia ao silenciamento existente por parte dos governantes aos povos do campo: o descaso com o qual este modelo de educação era e ainda continua sendo visto por eles.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 8): “esse silenciamento é notório quando observamos dados de pesquisas sociais e educacionais, e a falta de financiamentos para realização de pesquisas voltadas para a Educação do Campo”. Mesmo não sendo uma temática de discussões recentes, é apenas nas primeiras décadas do século XX que pesquisadores e estudiosos têm voltado seu olhar para a proposta de uma Educação do/no Campo.

O parágrafo único do Artigo 2º (segundo) das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), compreende que a construção da identidade dessas escolas deve ser definida: “[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]” (BRASIL, 2002, p. 01).

O Dicionário da Educação do Campo reforça a necessidade de que a Educação possa refletir a atual realidade do campo brasileiro, e, também, que as lutas e discussões dessa população tenham por objetivo fortalecer as questões voltadas ao trabalho, à cultura e principalmente ao embate das classes entre os diferentes projetos de campo: o da agricultura e o do agronegócio (CALDART, 2013).

Verifica-se que estes sujeitos reivindicam melhorias nas políticas públicas voltadas para o campo, denunciam o descaso com o qual as populações camponesas têm sido colocadas, a falta e o fechamento das escolas do campo, a falta do atendimento no âmbito escolar para os jovens e adultos, lutam por melhorias na infraestrutura dos espaços, assim como um currículo peculiar, que respeite as especificidades dos sujeitos do campo, além de docentes com formação específica.

Essa busca por uma educação emancipatória procura compreender a posição desse povo do campo na sociedade moderna, situação na qual o sistema capitalista vem massificando e vitimando as populações camponesas com seu projeto agroexportador. Com esse projeto, o capitalismo vem “quebrando” as tradições desses povos camponeses, pois estes sujeitos camponeses acreditam que a educação é o único meio de ascensão social, mas não aceitam mais como uma alternativa para eles apenas entregar seus filhos para que diariamente o Estado os eduque à sua maneira.

Para que essa ascensão social tão almejada seja efetivada, faz-se necessário que as escolas do campo tenham como objetivo uma educação popular, em que a base seja os parâmetros da realidade dos sujeitos, principalmente, a existência da coerência entre os discursos e as práticas pedagógicas com exigência ética. E que a organização do trabalho pedagógico abarque temas ligados ao mundo do trabalho, ao desenvolvimento do campo e à cultura camponesa, pois esses sujeitos vivem em uma relação de reciprocidade com a natureza. É a partir dessas vivências que cada um constrói seu eu e lê uma história diferente, como traz o parágrafo único, do Artigo 2º (segundo), da Resolução CNE 01/2002 (BRASIL, 2002), citado anteriormente.

Entende-se que é imprescindível a organização de um trabalho pedagógico “plantado” no solo do campo, que produza conhecimentos sobre a realidade do campo e favoreça as pessoas que nele vivem a transformar a realidade, reforçando e valorizando a importâncias das vivências e o conhecimento de seus direitos. Foi através de muitas reivindicações por parte dos movimentos sociais que a Educação do Campo nasceu e junto a ela surgiram, ao longo dos anos, programas de extrema importância, que foram oficializados no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), em que define como se concretizará a Educação do Campo.

Sobre estes programas destacam-se: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Campo – Saberes da Terra), o

Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO.

Percebemos algumas das conquistas obtidas através das lutas e dos movimentos dos povos do campo, em se tratando de políticas públicas, mas é válido ressaltar que ainda não é o suficiente. É preciso que as escolas do campo efetivem, na organização do trabalho pedagógico, a valorização e respeito à singularidade e heterogeneidade de sujeitos. A escola tem que mostrar que o campo é vida, nele as pessoas trabalham, podem estudar com dignidade e devem ter sua identidade cultural respeitada.

INTERDISCIPLINARIDADE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Pensar uma organização do trabalho pedagógico que seja efetivada no chão da escola do campo, de fato, não é fácil. Freire (2001, p. 48) já sinalizava essa realidade em seus escritos quando afirmava que “Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da “desocultação”, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível”.

É necessário que existam políticas públicas que visem a melhoria e progresso do trabalho pedagógico voltadas para a formação dos educadores que atuarão na escola do campo. Educadores que compartilhem da vivência, lutas e diversidade desse espaço. E, também, “[...] políticas públicas que garantam os direitos sociais a todos que vivem do/no campo, especialmente à educação, políticas diferenciadas na forma e no conteúdo, as quais tenham a presença e participação dos camponeses” (TAFAREL e MOLINA, 2013, p. 573).

Concordamos com Arroyo (2013, p. 361), quando este diz que: “é necessário romper os protótipos na perspectiva dos docentes-educadores, superando a generalização de que todos os docentes estão aptos para atuar na Educação, e principalmente na Educação Básica das escolas do Campo”.

Algumas questões surgem a partir das reflexões já realizadas. Qual seria a proposta mais adequada pedagogicamente para estes espaços? A interdisciplinaridade seria uma opção? Para melhor refletir sobre estas questões, recorreremos a estudiosos da área, como Fazenda (2011), que defende uma proposta interdisciplinar de ensino, pois é uma forma de trabalho que valoriza as diferentes áreas do conhecimento e mostra ao educando as diversas possibilidades de conhecer o mundo a partir de suas vivências, do seu dia a dia. O aluno passa a ser o protagonista de sua aprendizagem, possibilitando sua interação nos diversos assuntos sociais, emocionais ou até mesmo profissionais.

Quando há a efetivação do trabalho interdisciplinar nas escolas e a valorização dos saberes de acordo com a realidade dos educandos, ocorre a aprendizagem significativa. Reforça, assim, uma das competências fundamentais para os sujeitos envolvidos no processo educacional, e que é defendido por Freire (2015), como o aprender a aprender, considerando-se esse processo aquele no qual os alunos são capazes de fazer leituras de mundo de um modo mais adequado à complexidade da realidade em que vivem, ou seja, da sociedade atual.

Sabemos que a proposta por uma prática interdisciplinar vem marcando presença nas discussões e debates educacionais recentes. Porém, há muitos discursos vazios, ou seja, poucos educadores estão realmente habilitados a trabalhar utilizando a metodologia de ensino interdisciplinar, pois estes são originários do ensino tradicional, fragmentado e disciplinar.

É necessário pensar alguns pontos fundamentais para efetivar essa “nova” metodologia, tais como: formação docente específica para Educação do Campo, formação continuada, uma organização do trabalho pedagógico voltada para a metodologia interdisciplinar, dentre outros.

As escolas do campo necessitam receber docentes capacitados(as) para a organização do trabalho pedagógico no campo, e que este trabalho ocorra em uma perspectiva integrada, interdisciplinar e, de preferência, que esses(as) educadores(as) sejam professores(as) engajados(as) nas lutas e movimentos sociais, além de serem capazes de difundir definições e ampliações de políticas educacionais que beneficiem o campo brasileiro.

Essa nova formação de educadores(as) lança desafios para uma nova proposta de organização do trabalho pedagógico. Caldart (2013) explica que esse novo agir resgata novos olhares, assim como o resgate sobre a forma de compreender o processo de formação humana.

Essa perspectiva dialoga com o que está disposto no Inciso I, do Artigo 13º (décimo terceiro) das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, que ressalta a importância do respeito à cultura dos povos camponeses: “I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 03).

Torna-se uma busca incessante pela afirmação, valorização e reconhecimento do multiculturalismo existente no campo. Suas escolas não podem se limitar ao mundo das primeiras letras, elas precisam estar além das barreiras existentes entre as diversas áreas do conhecimento, pois a Educação do/no Campo possibilita um trabalho interdisciplinar e permite a incorporação de um tema transversal que leva os sujeitos para a emancipação humana crítica. Necessita adotar, em sua metodologia de ensino, a realidade desse espaço de convivência, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, os conhecimentos que os pais, os/as estudantes, os/as técnicos(as) e dos/as líderes comunitários(as) e seus ensinamentos e no dia a dia. Quando há esse processo, o/a docente não é o/a único(a) a ter o conhecimento, embora tenha um papel fundamental de mediação da aprendizagem, mas há uma aprendizagem conjunta entre todos os envolvidos na comunidade escolar. Freire (2009, p. 35) afirma que “esta forma de organizar o trabalho pedagógico favorece a disseminação do conhecimento”.

Em seus estudos, Freire (2015) já defendia a importância do método de ensino interdisciplinar, pois: “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...]” (FREIRE, 2015, p.42) (grifo do autor). Diante disso, podemos afirmar que esse modelo metodológico, que propõe que o ensino aconteça de forma interdisciplinar, a partir de temáticas que integrem as diferentes disciplinas e conhecimentos, e que valorize a identidade e o saber do povo camponês, resgata a riqueza

das experiências que vem se desenvolvendo no campo.

Valorizar e respeitar a cultura popular e o senso comum, ou seja, todo conhecimento e valores que são adquiridos pelos povos do campo em suas comunidades de origem, serve como base sólida para construção de um projeto de trabalho pedagógico dos sujeitos que habitam o espaço rural e não para eles (NETO, 2009). Dessa forma, há a incrementação do diálogo entre as várias culturas, os diversos saberes, incentivando a permanência dos camponeses em seus espaços de convivência com a natureza.

O campo necessita ser visto pelos seus jovens, crianças, adultos e idosos como espaço de representatividade, de perseverança, luta e resistência, e não como o lugar do atraso, do cafona, dos incultos, como é propagado pela mídia e pelo sistema capitalista.

Apresentamos neste capítulo os resultados de uma investigação baseada nos estudos qualitativos de Strauss e Corbin (1990), Moreira, (2002), Godoy (1995), dentre outros. Realizamos entrevistas semiestruturadas (LAKATOS; MARCONI, 2007) com duas representantes do corpo docente de duas escolas do campo do município de Amargosa/Bahia, além de análises textuais discursivas (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Apesar de atuarem em ciclos diferentes, ambas têm em comum o modelo de organização do trabalho pedagógico e de ensino, neste caso a multisseriação. Ambas são do sexo feminino, sendo que a idade de uma delas é 29 (vinte e nove) anos e da outra 40 (quarenta) anos de idade. Por decisão das entrevistadas, não divulgaremos seus nomes e nem as escolas em que lecionam. As escolas e docentes serão denominadas de Escola **A** para a Entrevistada A; e Escola **B**, para a entrevistada B. As docentes são licenciadas em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sendo que a entrevistada A atua na escola há pouco mais de cinco meses, sendo sua primeira atuação nesta modalidade de ensino. Já a entrevistada B leciona há um ano e seis meses, porém na escola B leciona apenas seis meses. Quanto ao regime de trabalho, são professoras contratadas pela Prefeitura Municipal da cidade de Amargosa - Ba¹.

As docentes são oriundas do campo, tendo vivido parte de suas vidas nesse espaço, porém atualmente residem na zona urbana. Para realização do seu ofício se deslocam diariamente, com transporte cedido pela Prefeitura.

Quando questionadas sobre sua escolha em atuar nas escolas do campo, a entrevistada A afirma que: “Eu sou contratada, então, não tive opção. Quando me chamaram, disseram que eu iria para uma escola do campo, com turma multisseriada, não sabia qual seria a turma” (ENTREVISTADA A, 2019). Já a entrevistada B afirmou que: “Eu quis atuar na Educação do Campo. Eu sempre gostei do campo, apesar das pessoas dizerem ‘Ah, as crianças do campo são mais tranquilas’. Não, não são. As crianças são ótimas, elas interrogam. Eu gosto. Me identifico com o campo”. (ENTREVISTADA B, 2019).

Sobre a organização do trabalho a entrevistada A respondeu que: “[...] A Secretaria já manda tudo

¹ Trabalham 20 (vinte) horas semanais em contato direto com os alunos e têm horas adicionais em momentos extraclasses, como coordenação, planejamento, reuniões pedagógicas, entre outras atividades.

organizadinho. Têm lá os conteúdos tudo bonitinho de Educação do Campo. A gente tem a disciplina de Educação do Campo, mas, o trabalho pedagógico da escola, não tem nada a ver com a Educação do Campo”. (ENTREVISTADA A, 2019).

É possível apontar uma primeira reflexão ainda bastante provisória, a de que a organização pedagógica não atende a realidade dos alunos. Pode-se inferir que a almejada pluralidade esteja sendo “desconsiderada” quando a colaboradora nos informa que o plano de curso já vem organizado da Secretaria. Se o mesmo é padronizado, como é possível atender a pluralidade do homem do campo e de seu aprendizado específico? A entrevistada B informou que:

Toda semana, nas sextas-feiras, a coordenadora vai à escola, está sempre orientando a gente. Às vezes as pessoas pensam: “É campo”. Pensam que a gente fica solta, mas não é. Tem a diretora que vai e a coordenadora que estão sempre observando, olham o nosso plano de aula, as atividades (ENTREVISTADA B, 2019).

Não há menção acerca das dimensões da pluralidade do homem do campo e, portanto, não nos foi possível inferir seu posicionamento acerca dessa temática. Ainda assim, a colaboradora denota uma visão de organização da Educação do Campo, apontando para a existência de um trabalho pedagógico minimamente supervisionado, quando faz referência à presença da Coordenadora. Faltam referências para podermos afirmar se essa forma de organização do trabalho pedagógico aponta para uma valorização e consideração da pluralidade do homem do campo e de suas necessidades de aprendizagem.

Outros questionamentos foram surgindo, tais como: Em sua opinião, a Educação do Campo continua sendo um trabalho disciplinar?

Sim. Assim, eu como professora trabalho bastante a vivência do campo com a escola, mas a Secretaria manda no Plano de Curso que apresenta as especificidades do campo, mas material a gente não tem. É totalmente desvincilhada da realidade dos meninos, essa questão do campo. Tem coisas do livro didático que é trabalhado que não vem a questão do campo. Não tem um livro de Educação do Campo, aí, a gente que tem que procurar fora os conteúdos para poder aplicar na Educação do Campo. Lá, é completamente fora da realidade deles. Tem no Plano de Curso coisas que as crianças não são representadas. [...] Tem lá os conteúdos, mas o professor que tem que se virar para poder trabalhar os conteúdos. Agora, se você não tiver conhecimento do que é a Educação do Campo, você dá assim bem superficial mesmo. Porque nem a escola, nem a coordenação pedagógica não dão esse suporte para o trabalho na Educação do Campo, não. (ENTREVISTADA A, 2019)

É válido ressaltar que neste questionamento a entrevistada B respondeu apenas que sim, mesmo com indagações adicionais, não foi possível obter mais informações. A resposta da entrevistada A, mesmo não tendo respondido diretamente ao questionamento feito, nos leva a inferir que a Educação do Campo continua sendo disciplinar.

Uma primeira informação relevante apresentada é a relação entre a Secretaria de Educação e a escola, com influência direta na forma como ocorre seu trabalho pedagógico. A docente afirma trabalhar a vivência do campo com os estudantes, mas que, na verdade, não possui um material didático específico para essa finalidade. Percebemos que a falta de um embasamento e/ou suportes como material de apoio contribuiu para que a organização do trabalho pedagógico, pensando em uma prática interdisciplinar, seja algo desafiador para o docente, pois as ações devem iniciar em toda comunidade escolar, e não

apenas endereçar os conteúdos que devem ser abarcados nos Planos de Curso e delegar ao professor o papel de dar conta do que vem da Secretaria de Educação.

Outra informação relevante é o fato da professora afirmar que “[...] a questão do campo é totalmente desvencilhada da realidade dos meninos [...]”. Infere-se que a organização do trabalho pedagógico nesta escola ainda precisa ser melhor discutida e construída pela sua comunidade de forma a “fazer sentido” enquanto escola do campo.

Sobre a inadequação do livro didático à realidade da Educação do Campo, aponta para que haja um processo mais rigoroso na escolha dos livros didáticos por parte dos órgãos competentes do município. Por muito tempo, o livro foi constituído como um elo importante quando se trata da corrente do discurso da competência, como aponta Vesentini: “[...] É o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida” (2007, p. 166). Como traz a autora supracitada, quando afirma que, ao invés de aceitar “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele, tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo (VESENTINI, 2007).

No que diz respeito à legislação sobre livros didáticos para os sujeitos do campo, de acordo com o artigo 7º da Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, fica estabelecido que há a necessidade de diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo: “A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca”. (BRASIL, 2008, p. 03).

Apresentamos a terceira pergunta às colaboradoras: Como você pensa que se dá a organização do trabalho pedagógico para uma prática interdisciplinar, que valorize o conhecimento e a cultura dos educandos? Obtivemos como respostas das colaboradoras, os relatos a seguir:

Lá na escola, tem uma disciplina mesmo da Educação do Campo. Faz trabalhos. É uma disciplina avaliativa também, como outra qualquer. Eu busco sempre textos para dialogar com os meninos. Tem vez que faço aula fora da escola, como por exemplo: Estamos trabalhando com tema agronegócio, falar dos grandes proprietários de terra. Ai, eu pego essas crianças, a sala toda, boto fora da escola, para podermos visualizar o que está ao nosso redor, ao redor daquela escola[...] (ENTREVISTADA B, 2019)

Apesar da colaboradora não ter respondido diretamente ao questionamento acerca da prática interdisciplinar, subentende-se, pela sua fala, que a Educação do Campo é sim vista de forma disciplinar, inclusive tem uma disciplina só para isso, como ela deixa claro ao afirmar que: “Lá na escola, tem uma disciplina mesmo da Educação do Campo. Faz trabalhos. É uma disciplina avaliativa também, como outra qualquer”. Essa constatação reforça o que sabemos sobre a realidade de trabalho da Educação do Campo, especialmente no que diz respeito aos desafios para a realização de um ensino interdisciplinar e que valorize o conhecimento e a cultura dos educandos.

Apesar da grande diversificação de significados para o termo interdisciplinaridade, há, como semelhança, seu princípio, ou seja, sua principal característica é a intensidade de trocas entre os

especialistas e o grau de integração real das disciplinas dentro de um mesmo projeto. Considerando a importância da formação continuada e específica para os professores, existe no Centro de Formação de Professores- CFP, um curso de Pós-Graduação Lato Sensu especificamente para formar profissionais aptos a trabalhar e discutir de forma mais consistente elementos ligados à interdisciplinaridade.

A formação continuada é essencial para formação dos educadores do campo, por isso que as instituições de ensino superior vêm incorporando em seus projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura a interação entre o campo e a cidade, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352, de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), no artigo 5, parágrafo 3.

Ainda sobre a última resposta dada pela entrevistada B ela confirmou nossa “hipótese” inserida na questão anterior acerca da “disciplinaridade” da Educação do Campo, afirmando a existência de uma “disciplina” de Educação do Campo.

Ainda sobre esta questão, a outra colaborada informou:

Deve estar tudo interligado, trazer para realidade dos alunos. Não adianta trazer um conteúdo que não tem nada a ver com a vida do aluno. Tem que trazer isso para a vivência dele, o lugar onde eles moram. Eu entendo que tem que ter essa interdisciplinaridade, principalmente com esses alunos do campo, porque eles estão inseridos em uma realidade totalmente diferente. [...] Eu sempre digo: pra que essa disciplina de Educação do Campo se a gente não está trabalhando a verdadeira Educação do Campo? Eu procuro sempre, em ser interdisciplinar, usando jogos, estar ligando uma disciplina à outra, porque se eu for trabalhar disciplina por disciplina, não dá tempo concluir minhas aulas. O nosso Plano de Curso é dividido em três disciplinas. A gente tem que aplicar três disciplinas por dia, só que a turma é muito grande e, ainda tem **eles**. Eu tenho que dar interdisciplinar, Matemática com Português, às vezes dá para fazer disciplina com disciplina, mas a maioria das aulas tem que fazer disciplinar, porque senão não dou conta. (ENTREVISTADA A, 2019) (grifo nosso)².

Sobre a interdisciplinaridade, observa-se que compreende há a necessidade de uma interligação entre o trabalho da escola e a realidade dos alunos, inclusive questiona o porquê da disciplina Educação do Campo, pois o aprendizado não é significativo se os conteúdos não têm relação com a vida dos alunos, com suas vivências e com o lugar onde moram.

A professora aponta para uma tentativa de utilização da interdisciplinaridade não como método ou como conceito educacional, mas como técnica e estratégia para tentar ministrar os conteúdos obrigatórios dentro do tempo limite de que dispõe.

Na continuidade da entrevista questionamos: Desta forma é possível afirmar que a Educação do Campo, principalmente a organização do trabalho pedagógico, continua “apenas no papel”? :”Sim, continua no papel, a prática depende do pouco que o professor consegue fazer dentro das possibilidades, porque você pega uma sala multisseriada, com vários desafios, para trabalhar a Educação do Campo, sendo que tem muito que dar conta”. (ENTREVISTADA A, 2019).

Percebemos que a disciplina de Educação do Campo ainda é mantida como compensatória, ou seja, ela existe perante as leis que norteiam o ensino e aprendizagem dos alunos do campo, mas na prática ainda está distante da realidade de vidas desses sujeitos.

² izemos um grifo para explicar que, quando a colaboradora menciona “eles”, a mesma se refere às crianças com necessidades especiais.

Na sequência realizamos o seguinte questionamento: Em sua opinião, ter uma disciplina intitulada Educação do Campo não é uma forma de transformar uma lei e ganhos, em uma disciplina? : “Os conteúdos abordados na disciplina Educação do Campo são: a diferença entre os povos do campo, agroecologia, agricultura familiar, histórico e diferenças do campo e da cidade [...]. Esses conteúdos são voltados para as pessoas do campo”. (ENTREVISTADA A, 2019).

Para ela os conteúdos definidos nas série em que atuam, são pertinentes para o trabalho com os sujeitos camponeses. Mas, acima de tudo, é necessário que esse trabalho seja realizado com coerência e que dê a relevância necessária às lutas dos movimentos sociais na busca por uma Educação do Campo de qualidade, que seja do/no campo. Assim como a entrevistada A, a entrevistada B contribuiu significativamente com a seguinte afirmação: “Não precisava existir uma disciplina específica. Às vezes tem professor que passa por cima porque não dá prova, aí vamos dar o que realmente vale nota. [...]. Antes ela tinha prova, agora tirou a prova, são trabalhos avaliativos”. (ENTREVISTADA B, 2019).

Quando a entrevistada informa que, muitas vezes, tem professor que “passa por cima” da disciplina Educação do Campo por não possuir caráter avaliativo, percebemos a desvalorização em trabalhar com a referida disciplina, evidenciando o quanto o quantitativo é prioridade para as escolas, pois é através do quantitativo de aprovação dos alunos, obtidos no Censo Escolar, que as escolas passam por classificações ou até mesmo por reformas. A colaboradora reconhece que não deveria existir uma disciplina Educação do Campo e que essa discussão deveria estar em todas as disciplinas e aponta que a “Educação do Campo deveria ser mais cobrada”.

Indagamos sobre a operacionalização da Educação do Campo no cotidiano do dia-a-dia na escola: E qual(is) a(s) dificuldade(s) encontrada(s)?

No início, se tem o dizer que, saiu da Universidade, está com a cabeça fresca, mas agora está tranquilo, vai acostumando. [...] **Nessa escola que estou agora, a maior dificuldade são os materiais da escola, por exemplo: uma copiadora pra fazer uma Xerox, lá não tem. Eu quero fazer uma atividade, tenho que fazer antecipadamente para enviar para coordenadora para ela imprimir e me dar.** [...] As dificuldades relacionadas aos conteúdos, por eu trabalhar só um turno, o outro eu gosto de pesquisar, estudar, levando para sala algo que eu realmente tenha domínio. Gosto de levar minhas coisas bem organizadinhas [...] (ENTREVISTADA B, 2019, grifo nosso).

No trecho grifado, a principal dificuldade encontrada é a falta de equipamentos importantes para realização de atividades complementares que auxiliarão o desenvolvimento de suas aulas, e que, conseqüentemente, interferirá no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A entrevistada A, ao responder ao questionamento sobre os desafios da prática docente, apresenta suas dificuldades e anseios ao lecionar em uma turma multisseriada, com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

[...]. Tenho uma sala com 26 alunos, em processo de alfabetização. Têm crianças em diferentes níveis de aprendizagem. Alunos com necessidades especiais. Um em especial, não consegue parar na sala, ele bate, xinga, não deixa os demais se concentrar. Dia de prova... É uma luta. Ele não consegue responder as provas, eu passo as provas e pra ele eu tenho que aplicar também, eu acho que não deveria aplicar prova para ele. Ele não tem nem coordenação motora. [...] Eu sei que estou excluindo ele. **Querendo ou não, eu excludo. Porque eu não consigo parar pra da conta dele, porque tem os outros 25,** fora os que têm dificuldade de aprendizagem.

(ENTREVISTADA A, 2019, grifo nossos).

Nos deparamos com a fragilidade no sistema de ensino que é ofertado à nossa sociedade. Estamos diante de uma falsa inclusão, onde o que vemos é que os sujeitos que têm alguma deficiência na escola são inseridos, que se propaga a ideia de inclusão, mas que na prática esta não acontece, pois somente “depositar” estes sujeitos em uma sala de aula sem nem sequer ter as mínimas condições de permanência não garante o direito de aprendizagem destes sujeitos. Além disso, ainda que não seja o objetivo desse estudo, várias reflexões sobre a Educação do Campo e a verdadeira inclusão foram feitas, já que essa é uma fala constante das colaboradas e que precisa ser analisada.

Na sequência interrogamos: Você considera que a escola em que você atua segue uma prática pedagógica baseada nas propostas das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo? A entrevistada A disse que: “Não. Depende do professor, se o professor tem uma formação e sabe a importância da Educação do Campo, aí ele aplica e trabalha conforme as especificidades do campo, mas se ele não tiver esse conhecimento, ele dá por dar”. (ENTREVISTADA A, 2019).

Já a colaboradora B, acredita que a instituição onde atua tem, em sua base pedagógica, as propostas dispostas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo: “Acredito que sim, porque **eu sigo muito que a Secretaria traz pra gente**. Eu sigo muito o Plano de Curso, a Sequência Didática que a Secretaria manda. [...] Eu não deixo nada solto, eu gosto de estar com tudo amarradinho na proposta da Secretaria.” (ENTREVISTADA B, 2019, grifo nosso).

Analisar a fala da colaboradora ao dizer que: “[...] eu sigo muito o que a Secretaria traz pra gente”, nos permite pensar que nem sempre é possível afirmar que tudo que a Secretaria oferece para os professores está ancorado nas propostas das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Sendo assim, seguir e “amarrar” os conteúdos e planos de aula com a proposta da Secretaria nem sempre atende às demandas e especificidades dos sujeitos camponeses.

Coordenação e professor devem caminhar em direção ao mesmo objetivo, que é a reflexão do que já acontece e pode acontecer até findar o ano letivo. Neste momento, o professor precisa entender que ele não está sozinho, ele está amparado a um dos agentes de transformação e que seu trabalho colabora em prol do sucesso escolar.

Finalizamos com o seguinte questionamento: O que você pensou que iria encontrar quando foi convidada para atuar na Educação Campo?

Eu pensava que a realidade do campo seria bem distinta da cidade, porque o quantitativo de crianças....., mesmo sendo uma classe multisseriada, com 26 alunos dentro de uma sala de aula, sem apoio, sem uma auxiliar... Eu acho isso desumano com aquelas crianças e com o professor. Mas principalmente com elas. Elas não vão aprender. Algumas avançaram, mas não é o suficiente para irem para o terceiro ano, eles vão sem saber ler nem escrever. Isso vai ser tornando um ciclo viciante, e ninguém está olhando isso, porque deveria diminuir o número de alunos por turma, ou colocasse um professor de apoio (ENTREVISTADA A, 2019).

Percebemos que ela possuía uma visão pré-determinada de que seria diferente das escolas da cidade. Mas, ao se deparar com as situações adversas e com a negligência para/com os alunos e

professora do campo, ela configura a situação como desumana. Já a entrevistada B, sobre a mesma questão, afirmou que está satisfeita com seu local de trabalho: “Tenho certeza que estou realizada, porque assim, eu não fui... Ah, eu vou jogar ela lá, não. Foi uma escolha minha, eu escolhi estar no campo” (ENTREVISTADA B, 2019).

Consideramos que a organização trabalho pedagógico das escolas do campo ainda segue um modelo padronizado, e que não atende às demandas da grande diversidade encontrada nos campos brasileiros, principalmente, em Amargosa. Notamos que o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico ainda apresenta resquício do tradicionalismo que permeia o âmbito escolar e que a interdisciplinariedade não acontece.

Verificamos a falta de diálogo entre o corpo docente e a coordenação da escola para que possam discutir, analisar, avaliar e, até mesmo, sugerir propostas para ações pedagógicas interdisciplinares que trabalhem efetivamente a vivência do ser camponês, valorizando sua história de luta e resistência por uma educação que seja realmente embasada nas propostas das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e nos anseios dos povos que habitam o campo. Muito pelo contrário, a Educação do Campo é vista como uma disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há nas escolas um momento para discussão e debate entre a escola e a comunidade em que está situada cada instituição, sobre o que eles/elas acreditam ser necessário construir de conhecimentos com os/as estudantes do campo.

A ausência destes debates e a permanência da disciplinarização dos conteúdos, interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos camponeses, pois, por vezes, não há uma relação de sentido entre a vivência do campo com os assuntos abordados em sala de aula. Esta invisibilização educacional com os camponeses reforça os processos de perda da memória camponesa, levando muitos jovens e adultos a migrar do campo para as cidades em busca de ascensão social. Como consequência dessa desvalorização do campo, as escolas localizadas nestas áreas continuam a atuar com um currículo urbanizado, sem relação com a realidade dos sujeitos, seguindo uma metodologia de ensino disciplinar, sem haver uma preparação para que os mesmos possam dar continuidade aos trabalhos das famílias, nem a valorização do espaço onde vivem.

Entendemos que, para que haja uma Educação do Campo de qualidade, assentada nos saberes do campo, não basta apenas “mudar o currículo”, torna-se necessário que haja formação específica para o corpo docente, assim como, para todos os membros envolvidos na Educação, e principalmente na Educação do Campo, para que os mesmos possam ter consciência da importância do seu trabalho e consigam realizar educação e emancipação (FREIRE, 2015).

É válido ressaltar que uma organização do trabalho pedagógico embasado em uma metodologia de ensino interdisciplinar tende a dar uma nova roupagem para a Educação, principalmente à Educação

do Campo. Um trabalho interdisciplinar valorizando as diferentes culturas camponesas, as diferentes identidades, sujeitos e modos de vida, será uma educação que produzirá conhecimentos que ajudarão as pessoas que nestas áreas vivem a transformar suas comunidades e suas vidas.

Concluimos que, se a educação sob uma abordagem de ensino interdisciplinar tem tamanha importância para promover mudanças no processo de ensino/aprendizagem, não basta lutar para se ter acesso à escola pública, uma educação básica, gratuita e de qualidade, a educação precisa estar para além do ensino disciplinarizado e, no caso das escolas do campo, precisa ser vinculada à realidade dos diversos sujeitos que habitam o campo brasileiro, na construção de atitudes e valores para novas relações, fundamentadas na igualdade, na disposição de reconhecer o direito de cada pessoa, no aprender e ensinar a partilhar o poder, o prazer, o saber.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez, *et al* (org.). **Por uma educação do campo**. 5.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, Roseli Salette (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. 361p.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Aprovado em 04/12/2001. Disponível://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em 25/10/2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31/10/2017.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file. Acessado em 04/05/2019.
- CALDART, Roseli Salette, *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão popular, São Paulo, 2013, 788 p.
- CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salette (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. 260p.
- CONFERÊNCIA. **Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo**, Luziânia, 2004.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire- 51ª Ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001, 48p.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. d.

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM



Campinas: Papyrus, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de empresas, v.35, n.2, p.57-63, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 7. d. São Paulo: Atlas, 2007.

CORES, FORMAS, ... : GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Santos Alves

Gilson Bispo de Jesus

Quem nunca quando criança correu pelo quintal, subiu em árvores, fez casinhas, bolinhos de areia, brincou de futebol na rua, esconde-esconde, morto-vivo, chicotinho queimado, elefante colorido e tantas outras coisas? Tais espaços foram campos profícuos para explorar os movimentos corporais e nutrir o imaginário infantil. É nesse clima de brincadeira, cores, sorrisos, lágrimas e muitas descobertas que a infância demarca o processo formativo do sujeito da aprendizagem.

As variadas cores, formas e brincadeiras são comumente exploradas na Educação Infantil, nível de ensino que se apresenta como a primeira etapa da Educação Básica, que possui o compromisso de criar condições e experiências de aprendizagem, desenvolver a autonomia das crianças, propor a socialização com a diversidade, interação com o mundo infantil e inseri-la no contexto social. As práticas desenvolvidas são baseadas nas brincadeiras e interações com o mundo, o que pode estabelecer um caráter interdisciplinar provocando ainda mais sentido para as crianças. Assim, ao olhar o mundo pelas lentes da docência, é perceptível o quanto os saberes matemáticos estão intrinsecamente relacionados com as relações espaciais.

Ao tratar da matemática Educação Infantil, em geral, se configura no imaginário social a ideia de que as relações numéricas embasam esse campo, contudo as relações espaciais estão muito mais presentes na infância do que o ensino de números e suas representações. Tais relações se estruturam a partir do campo espacial, que segundo Lorenzato (2011) se baseiam na Geometria e tem como proposição na Educação Infantil desenvolver a percepção espacial. O autor assinala que noções como perto/longe, dentro/fora, aqui/ali, em cima/embaixo, direita/esquerda, entre outras, trabalham a lateralidade, movimento, deslocamento, direção, contorno, ordem, etc., favorecem o alargamento da percepção espacial da criança. Essa percepção oportuniza experiências significativas que não se limitam a exploração de formas geométricas, mas no seu desenvolvimento infantil.

Representar formas triangulares, quadrangulares, circulares, reconhecer e nomear essas figuras são maneiras comuns de explorar a Geometria na Educação Infantil. Estudiosos como Lorenzato (2011) e Smole, Diniz e Candido (2014), entre outros, têm se preocupado como a Geometria vem sendo apresentada nessa etapa da Educação Básica, uma vez que esse campo não se restringe meramente as formas, cabe refletir sobre o ensino de Geometria e seus entraves na Educação Infantil. Somadas a tais inquietudes e em consonância com essas preocupações e por acreditar que as crianças são sujeitos culturais históricos, portadoras de direitos e que devem protagonizar seu processo formativo nós aliamos ao estudo da Teoria das Situações Didáticas. Essa teoria pressupõe um processo formativo autônomo do

sujeito que aprende, ou seja, que constrói o conhecimento, dando campo para interações e inferências frente aos momentos de aprendizagem.

Nesse sentido, uma sequência didática, fundamenta na Teoria das Situações Didáticas, foi construída para compreender as contribuições com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relativos aos sólidos geométricos e alguns de seus atributos com alunos da Educação Infantil. Essa sequência fez parte da monografia intitulada “Cores e formas: uma proposta para o ensino e aprendizagem de Geometria na Educação Infantil”, elaborada junto ao programa de Pós Graduação Lato Sensu Educação e Interdisciplinaridade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), objetivamos compreender a apropriação dos sólidos geométricos na Educação Infantil, bem como analisar a percepção infantil referente aos sólidos a partir de uma sequência didática organizada com base na Teoria das Situações Didáticas. Nesse texto, realizamos um recorte dessa monografia, apresentando uma das atividades desenvolvidas no estudo, “Sopão Geométrico”, por meio das suas análises a priori e a posteriori que têm base em pressupostos da Engenharia Didática.

Essa sequência, bem como a atividade em destaque, evidenciou contribuições do ensino e aprendizagem de Geometria e o quanto este campo se constitui como uma área de relevância formativa para as crianças que frequentam as creches e pré-escolas, além de expor a necessidade de desenvolver um trabalho com a Geometria ampliando as possibilidades didáticas. Tornou-se evidente as contribuições com pesquisas e estudos estruturados na Teoria das Situações Didáticas com a proposição de uma sequência didática para estudar os sólidos nessa etapa da Educação Básica. Ratificamos que esta publicação contribui para ampliar ainda mais a necessidade desse debate! Acreditamos que tais reflexões além de cooperar com o campo da Educação Matemática, amplia o estudo da temática nesse segmento de ensino e colabora com os professores que atuam na Educação Infantil e estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

GEOMETRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, se constitui como uma formação inicial necessária do processo educacional das crianças assegurado pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e demais documentos legais como um direito de todas as crianças e um dever do estado. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) os ambientes educacionais, como creches e pré-escolas, devem ofertar com qualidade e de modo gratuito a educação para crianças de zero a seis anos. Este segmento tem o compromisso de criar condições e experiências de aprendizagem, desenvolver a autonomia das crianças, propor a socialização com a diversidade, interação com o mundo infantil e prepará-la para viver em sociedade. Vale ressaltar que o ingresso nesses espaços formativos significa a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a outros vínculos de socialização estruturados (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, enquanto educadores/as precisamos compreender e valorizar a Educação Infantil, e encará-la como uma formação necessária na construção do sujeito da aprendizagem, ampliar o nosso olhar frente a infância e sobre o desenvolvimento da criança. Refletir sobre este processo formativo durante a trajetória educacional é sobretudo reconhecer que esta é uma referência importante para os anos seguintes de formação e construção da identidade infantil. Dessa maneira, a aprendizagem dessas crianças perpassa por várias áreas de conhecimentos que fornecem subsídios para elaborações mais consistentes acerca da vida.

A partir dos eixos estruturantes as interações e brincadeiras contribuem para assegurar direitos de aprendizagem como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, destacamos aqui o campo “Espaço, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações” que propõe a compreensão das interações a partir dos conhecimentos matemáticos. Dentro desse contexto as crianças se deparam com situações que exigem conhecimentos matemáticos como exploração e manipulação dos objetos, contagem, ordenação, comparação e classificação – tamanho/peso/cor/forma, reconhecimento das formas geométricas, números, entre outros. A matemática proposta para esse segmento de ensino visa valorizar as experiências infantis, “nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 43), favorecendo a amplitude dos seus conhecimentos para inferir no seu dia-a-dia.

Para além dos números e símbolos geométricos, a Matemática está presente no cotidiano infantil, desde a divisão de balas, contagem dos brinquedos, caracterização do espaço, manipulação das cores, reconhecimento das formas, entre outros. Por vezes ela é reduzida a cálculos, a lógica, a contagem, resoluções de problemas, o que pode favorecer a construção de uma Matemática sem caráter encantador na infância. Lorenzato (2011, p. 24) aponta que o trabalho na Educação Infantil com essa área do conhecimento se estrutura a partir de três campos sendo: “o espacial, das formas que apoiará o estudo da geometria; o numérico, das quantidades que apoiará o estudo da aritmética; e o das medidas, que desempenhará a função de integrar a geometria com aritmética”. O autor sinaliza que perpassa no imaginário social que o ensino da matemática na Educação Infantil começa pela contagem, pelo ensino dos numerais, quando na verdade as relações e representações espaciais estão muito mais presentes na infância do que as noções de quantidades.

O trabalho com o ensino de Geometria na Educação Infantil, se configura no contexto social com a ideia do trabalho com representações geométricas circulares, quadrangulares, retangulares e triangulares. Pouco se imagina que o meio no qual a criança encontra-se inserida é marcado por diversas informações pertinentes para esse campo da Matemática. Smole, Diniz e Cândido (2014, p.18) assinalam que “as crianças estão naturalmente envolvidas em tarefas de exploração do espaço e, enquanto se movem nele e interagem com os objetos adquirem várias noções intuitivas que constituirão base para o desenvolvimento das competências espaciais”. Desde cedo, envolvem-se na exploração do espaço que lhe cerca, manipulando objetos de formas, tamanhos e cores variadas, se deslocando no meio e inferindo

sobre ele.

A Geometria destinada a Educação Infantil atravessa as relações, oferta a capacidade de ser, ler e estar no espaço e não se restringe a estudo das formas e figuras, mas se amplia para o estudo do espaço vivido pela criança. O trabalho não deve se embasar somente no estudo das formas e figuras, e para isso as autoras supramencionadas apontam que a Geometria não pode ser estática e limitada a representações, mas deve visar organização do esquema corporal, o desenvolvimento frente as noções geométricas e a orientação no espaço, bem como a ampliação da percepção espacial. O trabalho com Geometria deve ser feito cotidianamente e de maneira processual e não esporadicamente, considerando que as noções do espaço se desenvolvem dentro de um contínuo de várias etapas.

Para Smole, Diniz e Cândido (2014), a compreensão espacial só se solidifica a partir da exploração espacial, por meio de deslocamentos, movimentos e construções de representações. Em outras palavras, é quando a criança observa, manipula, decompõe, monta, desmonta a fim de apropriar-se desse espaço. A apropriação se consolida a partir da interação e inferências nesse meio a fim de enriquecer suas experiências espaciais. As crianças precisam explorar, apreciar, manipular, comparar, classificar, organizar e ler o espaço que lhe cerca. Dentro desse contexto o trabalho com Geometria versa a partir de competências espaciais como exploração e manipulação dos objetos, discriminação visual dos objetos e formas, observação espacial e relações espaciais (noções – dentro/fora, em cima/embaixo...), relações temporais (ontem/hoje/agora; antes/depois), classificação dos objetos – tamanho/peso/cor/formas, vocabulário espacial, orientação no espaço, entre outras apontadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017).

A Geometria na Educação Infantil propõe o trabalho com figuras e sólidos geométricos, desde seu reconhecimento até sua nomeação, identificando algumas das suas propriedades. Para que a percepção do espaço seja cada vez mais desenvolvida a criança precisa ver, desenhar e manipular materiais concretos. Na Educação Infantil o trabalho com os sólidos geométricos desempenha um papel fundamental na construção das competências espaciais. A partir de objetos manipuláveis presentes no cotidiano das crianças, como caixas, blocos lógicos, bola, sucatas, brinquedos, entre outros, será possível perceber nesses elementos as variadas formas e figuras geométricas. Tendo como base essa exploração, de forma mais diretiva o professor poderá destacar a identificação e associação com alguns sólidos. O desenvolvimento de nossa reflexão implica em várias descobertas que extrapolam a linguagem, o que segundo Smole, Diniz e Cândido (2014), amplia o repertório de formas, a percepção de dimensões, discrimina semelhanças e diferenças, além disso a criança poderá observar a estrutura de alguns sólidos e seus diferentes atributos (formas e/ou dimensões).

O estudo das figuras e sólidos geométricos e suas propriedades serão estudadas no decorrer da vida estudantil da criança, contudo a manipulação e observação durante a primeira etapa da Educação Básica é considerada uma fase primordial. Corroborando com isso, Lorenzato (2011, p. 46) afirma que “é vendo, ouvindo e manuseando que as crianças realizam suas primeiras experiências de vida, ou seja, com ajuda da linguagem, mas é principalmente com o auxílio da percepção espacial que as crianças

iniciam suas descobertas” Desse modo, salientamos que as atividades que envolvam formas, figuras e atividades corporais, dobraduras, recorte, colagem, discriminação visual, representação de figuras, percepção de regularidades, igualdade, combinações, entre outras poderão favorecer a construção e desenvolvimento da percepção espacial e a compreensão das figuras e formas por parte das crianças.

Convém destacar que a aprendizagem de Geometria se constitui como fundamental no desenvolvimento da criança. Lorenzato (2011) afirma que a exploração da Geometria na Educação Infantil evidencia um trabalho que possibilita o desenvolvimento de localizar espacialmente, compreender os símbolos, desenvolver noções de grande/pequeno, longe/perto, esquematizar mentalmente pontos de referência, discriminar figuras e formas e sobretudo ler o espaço que lhe cerca. Em síntese, a exploração desse campo de conhecimento torna-se necessário!

É inegável a relevância que a Geometria possui na vida do indivíduo, porém é necessário construir formas didáticas que possibilitem a autonomia e protagonismo infantil nesse processo. Por acreditar no quanto as crianças podem constituir-se como parte principal, ou seja, responsáveis pela construção do seu conhecimento, a Teoria das Situações Didáticas (TSD) estabelece uma conexão direta com esses ideais, uma vez que essa teoria se apoia na perspectiva construtivista colocando o aluno em situação de produção do conhecimento. Panizza (2006) afirma que Guy Brousseau desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas por acreditar que o conhecimento não se constrói baseado na espontaneidade. O teórico buscou compreender fenômenos ligados ao processo de ensino e aprendizagem de saberes matemáticos partindo do campo das interações entre aluno, professor e esses saberes, ou seja, precisa criar situações que favoreçam essa interação.

Freitas (2012, p. 7) salienta que essa teoria representa uma referência para o processo de aprendizagem, pois “[...] valoriza os conhecimentos mobilizados pelo aluno e seu envolvimento na construção do saber matemático [...]”. Nesse território de construções, a luz das teorias construtivistas baseados nos estudos de Jean Piaget, Guy Brousseau desenvolveu um trabalho didático partindo da proposição de aprendizagem por adaptações ao meio. Esse meio no qual o sujeito da aprendizagem encontra-se inserido é fruto de tensões, contradições e desequilíbrios no qual ocorre as interações. Freitas (2012, p. 79) aponta que “é no meio que se provocam mudanças visando desestabilizar o sistema didático e o surgimento de conflitos, contradições e possibilidades de aprendizagens [...]”. É válido salientar que os sujeitos são seres singulares e suas experiências também, isto significa dizer que os meios são múltiplos, diversos, plurais e são esses que nos constituem possibilitando aprendizagem.

Tendo como alvo a participação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, Freitas (2012, p. 80) aponta que tal envolvimento “dependerá da estruturação das diferentes atividades de aprendizagem através de uma **situação didática**”. Para Brousseau (1996, apud FREITAS, 2012, p. 80) a situação didática é “um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição”.

Em outras palavras, a situação didática é uma situação preparada com a finalidade de favorecer aos alunos uma aprendizagem de um saber previamente determinado. Freitas (2012) chama a atenção para a possibilidade de investigação ao analisar as situações, assim como observar os percursos de resoluções do problema proposto e a própria apropriação conceitual do aluno. Ao planejar as situações que possibilitam a construção do conhecimento por parte do aluno, o autor pontua que essas situações são consideradas como um desafio pedagogicamente enriquecedor, pois o professor passa a construir condições para que o aluno aprenda e opere como ator principal.

Panizza (2006) assegura que os momentos reconhecidos como práticas sem a interferência direta do professor são momento relevantes e necessários para a solidificação do conhecimento. Tal momento de aprendizagem ficou conhecido dentro da TSD como **situação adidática**, que segundo Freitas (2012, p. 84) “caracteriza-se essencialmente pelo fato de representar determinados momentos do processo de aprendizagem nos quais o aluno trabalha de maneira independente, não sofrendo nenhum tipo de controle direto do professor [...]”. Ocorre uma devolução do problema, ou seja, uma transferência de responsabilidade, mas cabe ao professor instigar e inquietar o aluno para que reformule e produza conhecimento. É necessário destacar que essa transferência não se caracteriza como desmazelo do professor, muito pelo contrário, há uma intencionalidade pedagógica de provocar o aluno e estimular sua independência nas elaborações de conceitos.

Ao tratar da TSD, essa perpassa por algumas fases, a saber: fase de ação, formulação, validação e institucionalização. Na **fase de ação**, o aluno avança para o campo das experimentações e tentativas, tendo como foco a resolução do problema proposto. Freitas (2012, p. 96) assinala que o aluno “[...] realiza uma ação de natureza mais experimental [...]”, não havendo preocupação com argumentos teóricos que validem sua resposta. Essa é uma fase com foco nos experimentos, no qual o aluno atua de maneira ativa e intuitiva na busca da solução do problema proposto. Inicialmente o aluno realiza ações espontâneas, sem se preocupar em traçar justificativas para suas ações.

Ao partir do campo experimental, o aluno passa a buscar argumentos e explicações para o que fora feito na fase de ação, esse contexto perpassa pela **fase de formulação**. Para Chevallard, Bosch e Gascón (2001, p. 221-222) “o aluno troca informações com uma ou várias pessoas. Comunica o que encontrou para um interlocutor ou grupo de alunos, que lhe devolve a informação”. Essa troca de informações corrobora com os saberes a serem adquiridos nesse processo. Freitas (2012, p. 97) assegura que para o avanço na resolução de problemas torna-se essencial a reflexão sobre as atividades. Tal postura possibilita e fortalece a argumentação, elaboração de estratégias, potencializa as possibilidades traçadas acerca da validade das declarações apresentadas.

Argumentos que visam a aceitação das ideias construídas pela comunidade de estudantes durante a resolução do problema caracteriza a **fase de validação**. Trata-se da organização de argumentos para validar suas ideias. Freitas (2012) pontua que nessa fase o aluno utiliza desses mecanismos para legitimar seu raciocínio diante do problema proposto. Tal postura poderá servir para contestar ou rejeitar proposições levantadas, o que difere das fases anteriores que podem oferecer margem para a construção

de soluções incorretas ou inconsistentes. Essa fase oportuniza a construção da criticidade e da capacidade de averiguação do aluno frente ao seu conhecimento.

Quando o professor retoma a responsabilidade e protagonismo concedida aos alunos nas fases anteriores, trata-se da **fase de institucionalização**. Essa fase exige do professor uma intervenção mais direta que pondera os erros e acertos, além de analisar os processos de legitimação construídos, bem como formalizar o saber instituído para além do contexto em que esse saber emergiu. Apontamos aqui que os conhecimentos estruturados devem estabelecer relação com outros saberes e produzir sentido passando a ser classificado como patrimônio cultural. É importante salientar que essa fase sistematiza o que é oriundo das fases anteriores, ou seja, as pontuações serão socializadas a partir do que ocorreu anteriormente nas fases didáticas (fases de ação, formulação e validação).

É preciso pontuar que essas fases não acontecem de forma ordenada muito menos no mesmo tempo e espaço para todos. A segregação aqui apresentada refere-se as etapas de maior propriedade de cada uma delas, que poderá auxiliar numa compreensão mais precisa. A TSD possibilita situações para refletir tanto o processo de ensino quanto no processo de aprendizagem e nesse campo acreditamos no quanto a Geometria pode ser experienciada contemplando oportunidades formativas para as crianças buscarem explorar o raciocínio, formularem ideias e validarem seus próprios pensamentos e experiências na tentativa de resolução de problemas em que se colocam. Dessa maneira, acreditamos no quanto a Educação Infantil deverá favorecer o contato constante com ideias matemáticas e aliadas as práticas desenvolvidas na escola.

Ao encontro de um trabalho com foco na TSD, destacamos um caminho metodológico com base na Engenharia Didática, que de acordo com Artigue (1988, apud MACHADO, 2012, p. 235) é “[...] um esquema experimental baseado sobre ‘realizações didáticas’ em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de uma sequência de ensino”. Nesse contexto, elaboramos uma sequência didática, na qual estruturamos objetivos e análises frente ao seu processo de desenvolvimento. Realizamos **análises preliminares**, ou seja, fizemos análises e considerações que ofertaram subsídios para a orientação da construção da sequência didática. Essas considerações são refletidas no decorrer do trabalho e de acordo com a autora são retomadas e afinadas no seu desenvolvimento. Nessa fase cabe a observação das dificuldades apresentadas no que tange a aprendizagem, a fim de elencar ações para propor intervenções por meio da sequência didática.

Além disso, realizamos a **análise a priori** que se caracteriza por uma parte de descrição e a outra de previsão do processo. Nessa fase, é possível descrever o local, analisar os desafios propostos, prever comportamentos o que, segundo Machado (2012, p. 244), seria possível “[...] determinar no que as escolhas feitas permitem controlar os comportamentos dos alunos e o significado de cada um desses comportamentos”. Essa etapa contribuiu para a especulação de resultados, comportamentos e proposições didáticas, assim como não determinou lugares, os alunos são os protagonistas, afinal a sequência fora pensada para esse público e tomou como referência a TSD.

Realizamos a **experimentação**, em outras palavras, a efetivação da sequência elaborada foi

desenvolvida para dar campo para observar os objetivos traçados. As hipóteses e especulações foram experimentadas, em outras palavras, de acordo com Machado (2012), realizamos a engenharia com uma certa população de alunos-fase essencial para análise ser ainda mais completa! E por fim conseguimos desenvolver a **análise a posteriori e validação**, fase que “...se apoia sobre todos os dados colhidos durante a experimentação ...” (MACHADO, 2012, p. 246), isso significa dizer que fizemos o tratamento das informações catalogadas na fase da experimentação.

A atividade “Sopão Geométrico” faz parte de uma sequência didática que foi desenvolvida numa turma do Grupo 5 da Educação Infantil, com 18 crianças, de uma escola privada do município de Itaberaba-Ba. Os dados foram coletados na experimentação, ou seja, aplicamos sob o auxílio da professora regente da turma agregando uma observação participante, o que de acordo com Denzin (1978, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 28) “[...] é uma estratégia de campo que combina simultaneamente” outros procedimentos metodológicos. Essa estratégia envolve não somente uma observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Ratificamos que a observação participante possibilitou a vivência ainda mais direta com a pesquisa.

Diante do exposto, pontuamos que a sequência elaborada não consiste em uma receita pronta, mas em mais uma tentativa de compreender, comunicar e possibilitar reflexões. Acreditamos no quão valiosa é a troca de saberes e sobretudo no ato de fazer pesquisa, construir conhecimentos e não fabricar análises diante de determinados formatos. Dessa maneira, ratificamos que adentramos o universo infantil para pensar em formas e compreender a finalidade desse campo e suas reais implicações no processo de aprendizagem das crianças.

Com esses estudos e reflexões elaboramos a atividade intitulada “Sopão Geométrico”. Para o seu desenvolvimento organizamos as crianças em círculo e apresentamos uma “panela” para preparar uma sopa com formas geométricas. Na sequência distribuimos as peças dos blocos lógicos de formas variadas para as crianças e permitimos que os manipulassem livremente. Em seguida, sinalizamos para a turma que a receita era feita com os blocos e que iríamos colocando na “panela” a medida que fosse solicitado. A partir disso, levantamos questionamentos para o grupo: Quem tem um ingrediente amarelo fino? Quem tem o ingrediente vermelho pequeno e grosso? As crianças colocariam as formas no recipiente de acordo com a indicação. A “cozinheira” (professora) deveria sempre mexer e provar o sopão pedindo mais peças até que todos participassem.

Pontuamos, mais uma vez, que delineamos o caminho que percorremos de acordo com as premissas da Engenharia Didática. Assim, passamos a explanar a respeito da análise a priori, da experimentação, da análise a posteriori e do processo de validação da sequência didática.

ANÁLISE A PRIORI

O objetivo geral dessa atividade é promover a exploração da percepção espacial frente aos sólidos

geométricos, além de classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças, isto é, objetivamos favorecer a percepção de diferentes formas dos sólidos geométricos, bem como outros dos seus atributos. Ao distribuir os sólidos a professora deixaria que os estudantes manipulassem os blocos livremente observando as características de cada sólido. Essa situação inicial da atividade permeia a **fase de ação**, no qual a criança perpassa pelo campo das experimentações e tentativas. É importante pontuar que ao apresentar os sólidos a professora deve realizar uma devolução a partir de alguns questionamentos: Qual forma você recebeu? O que você observou? Existe alguma forma parecida com essa? Qual? O que essas formas têm em comum? O que pode propiciar a apropriação da situação. Esperávamos que as crianças socializassem suas impressões frente as observações realizadas. Contudo, é preciso pontuar que o encantamento e conexão poderia provocar um pertencimento no processo da atividade, pois ao observar a “panela” e adereços que remetam a confecção de uma sopa, a fantasia das crianças possivelmente seria aguçada instigando a participação e desejo de auxiliar na preparação do sopão.

Ao estimular o grupo com perguntas como: quem tem um bloco retangular azul fino? Alguém está com o ingrediente vermelho, grosso e que possui uma figura de três lados? imaginamos que as crianças poderiam de forma curiosa trocar e analisar seus sólidos e apontar o colega que possui o sólido indicado pela professora. Essa interação promove a troca de informações, o que segundo Panizza (2006), consiste no ato de formular e explicitar uma mensagem destinada para outro aluno, o qual deve compreender e agir conforme o conhecimento contido na mensagem. Trata-se, portanto, da **fase de formulação**. A esse respeito, Freitas (2012) adverte o quanto é tentador para o professor que conduz a atividade, pois de forma natural deseja que o aluno avance para o campo das incertezas e porquês frente ao conteúdo explorado. Espera-se que as crianças percebam as características do sólido mencionado por meio do confronto e da troca de ideias.

Diante da manipulação e interação, a professora pediria para as crianças indicarem os ingredientes que não foram solicitados, como por exemplo o bloco circular. Nesse momento, as crianças teceriam declarações acerca dos sólidos em estudo. Esperávamos que elas percebessem as características dos sólidos, com a intenção de vivenciar a **fase de validação** prevista na TSD, ou seja, almejávamos que as crianças validassem por meio do confronto entre eles as várias formulações, e assim, vivenciassem todas as fases didáticas previstas na Teoria das Situações Didáticas. Freitas (2012) considera a fase de validação inseparável da fase de formulação, pois o ato de produzir argumentos e estratégias demandam um processo de validação que consiste na linguagem quer seja oral ou escrita. Para a atividade proposta permearíamos o campo da oralidade entre as crianças, valorizando uma linguagem própria da idade, tanto na fase de formulação quanto na fase de validação.

Enquanto a formulação se configura como uma interação e comunicação, a fase de validação visa legitimar as considerações e afirmações ocorridas nas fases anteriores (ação e formulação), podendo atingir diferentes níveis de validade. As crianças poderiam validar, por exemplo, que o bloco circular é o único que se destaca dentro dos outros por seu formato circular (o que o permite rolar) ao estabelecer

a comparação e classificação. Imaginávamos que as crianças poderiam chegar a essa conclusão porque além de passar pelas fases de ação e formulação, a observação sobre as características dessa peça a distingue das demais. É importante ressaltar que as noções de propriedades e atributos são retomadas nessa fase pela criança, pois ao buscar identificar o sólido que não fora solicitado, a criança busca uma solução para a questão e poderá acreditar que encontrou solução correta e tentar validá-la.

Ao solicitar os sólidos, alguns alunos poderiam apresentar dificuldades, sendo necessário fazer devoluções. Uma possibilidade de devolução seria fazer uma troca de sólidos entre colegas para que todos manipulassem os sólidos a fim de perceber as semelhanças com a indicação solicitada. Ao final da atividade a professora poderia retomar o protagonismo concedido aos alunos na identificação e classificação dos sólidos utilizados e conduzir com intervenções mais diretas, por exemplo, falando: Eu vou mostrar uma peça e vocês deverão falar tudo o que sabem sobre ela. E continuaria questionando: Todos os sólidos são iguais? O que vocês notaram de diferente? Observem esse bloco retangular, ele pode ter diferentes atributos, pode ser azul e grosso, entre outras características. Para finalizar essa atividade, seria organizado com a turma um painel com os sólidos utilizados no sopão, além de todas as informações abordadas. Tal postura se remete a **fase de institucionalização**, que assegura o posicionamento que permite estabelecer entre o conhecimento construído pelos alunos frente aos erros e acertos, explorar as argumentações apresentadas e formalizar o processo de aprendizagem para além do contexto proposto. Essa etapa final sugere a retomada dos sólidos e a análise de suas características.

Nesta atividade consideramos algumas variáveis didáticas: tipo de cor, tipo de forma, tipo de espessura e tipo de tamanho para verificar se as crianças conseguiriam observar as diferenças e semelhanças dos sólidos em estudo, além de vários dos seus atributos. Cada criança poderia expor e socializar conforme os levantamentos que surgiram durante o desenvolvimento da atividade, por exemplo, a professora poderá propor variações mais detalhadas que levem a uma observação mais precisa, a exemplo de: Esses sólidos são parecidos? Observem o tamanho? E a cor? A forma é a mesma? A “cozinheira” poderia selecionar dentro do recipiente alguns ingredientes (sólidos) e daria dicas para que as crianças tragam peças semelhantes. Ao final a “cozinheira” verificaria quem trouxe ou não os “ingredientes” solicitados. Espera-se que as crianças notem que os sólidos são diferentes entre si e que cada um possui mais de uma característica, podendo ter cor, forma, espessura e tamanhos distintos. Salientamos que a partir das variáveis didáticas, organizaríamos o desenvolvimento de acordo com o objetivo traçado. É importante salientar que para além de fazer um sopão, essa atividade sugere o protagonismo do sujeito da aprendizagem, tão tencionado pela Teoria das Situações Didáticas. Não se trata de uma simples sopa, mas de uma atividade que demarca fantasia e aprendizagem.

ANÁLISE A POSTERIORI

Conforme o objetivo dessa atividade, nos propomos a promover a exploração da percepção espacial frente aos sólidos geométricos, além de classificar objetos e figuras de acordo com suas

semelhanças e diferenças por meio da confecção de um sopão com sólidos geométricos. Fizemos a atividade numa turma Grupo 5 da Educação Infantil com 18 crianças. Com o auxílio da professora, observações, registros fotográficos e sob a luz da TSD essa atividade foi realizada com êxito.

Iniciamos seguindo as orientações traçadas com a manipulação dos sólidos. As crianças escolheram os ingredientes (blocos) e de forma espontânea manipularam livremente, como ilustra a figura 1.



Figura 1: Manipulando os blocos (FONTE: Autora).

A **fase de ação** foi permeada por encantamento e pertencimento, pois os alunos conseguiram povoar a imaginação e criatividade e iniciaram naturalmente a classificação. É preciso pontuar que em muitos momentos as crianças se referiram aos sólidos como figuras planas (círculo, triângulo, etc). Alguns questionamentos foram realizados tais como sugerido na análise a priori: Qual forma você recebeu? O que você observou? Existe alguma forma parecida com essa? Qual? O que essas formas têm em comum? E de forma espetacular as crianças destacaram as cores, formato e tamanho. Uma das crianças pontuou o que tinha nas mãos, observemos o diálogo que segue entre a cozinheira (pesquisadora) e a criança.

Cozinheira: O que é que você tem na mão? Criança: Um triângulo.
Cozinheira: Como essa forma é?
Criança: Esse triângulo é azul forte e pequeno.

Como havíamos especulado na análise a priori as crianças socializaram suas impressões, o que, segundo Freitas (2012, p. 95), ocorre nesta situação adidática de ação que resulta “na produção de um conhecimento de natureza mais operacional”. O autor ainda sugere que se escolha alguns dados pertinentes para que “o aluno tenha condições de agir”, expor e socializar, nesse caso as questões pontuadas.

Ao iniciar a receita, a cozinheira explicou que as crianças deveriam organizar seus ingredientes e ter atenção frente aos comandos. A medida que foram solicitados os ingredientes (blocos) as crianças trocaram olhares e buscaram localizar entre suas peças ou se algum colega possuía a peça mencionada. Uma das crianças apontou o bloco quadrangular azul, quando a professora havia solicitado o bloco quadrado amarelo. Os demais colegas sinalizaram para ele que era somente os “quadrados amarelos” que deveriam ser colocados na panela. Esse foi um momento de euforia na turma, e perceptível a busca

pela classificação conforme o comando. A todo tempo a cozinheira sinalizava que deveriam ter atenção para não errarem a receita. O processo mental de classificação pontuado por Lorenzato (2011) fora visível nesse momento, pois as crianças conseguiam separar conforme as semelhanças e diferenças dos blocos solicitados. Ao sinalizar que deveria ser somente os amarelos, o colega tentou localizar entres suas peças o bloco referido. Consideramos que as crianças perpassaram pela fase de **formulação**, pois esse tipo de situação evidenciou que ocorreu interação, o que, de acordo com Freitas (2012, p. 97), torna-se notável “a interação com o problema, além da realização de afirmações sem a intenção de validade”.

A partir da interação, com base na análise a priori foi solicitado que as crianças falassem um ingrediente da sopa que não foram utilizados na receita, uma criança aponta que faltou o retângulo. Ao ouvir isso, a cozinheira (pesquisadora) prontamente questionou:

Cozinheira: Como é o bloco retangular?

Criança 1: O bloco retangular tem quatro pontas!

Cozinheira: Seria parecido com esse?

(Cozinheira mostra bloco circular).

Criança 2: Não! Esse é um bloco circular, porque não tem ponta!!

Criança 3: O quadrado tem ponta!

A partir do diálogo as crianças conseguiram classificar e comparar ambas as peças. Ao afirmar que não possuía pontas, percebemos que chegaram a essa conclusão a partir das observações, nas fases de ação e formulação, além de se atentarem para outro atributo (os vértices) as “pontas”, ou seja, o formato. Segundo Freitas (2012), a **validação** consiste na elaboração de certas afirmações e declarações acerca do conhecimento em questão. Conforme havíamos previsto as crianças retomaram as noções de propriedades e atributos nessa fase, pois ao buscarem identificar o sólido que não foi solicitado e compará-lo com outro a partir das suas diferenças, percebemos a construção de argumentos para validar e criar convencimentos nesse contexto. Trata-se, portanto, de tentativas para validar o problema tendo em vista apresentar uma solução.

Conforme havíamos previsto, a **institucionalização**, fase que segundo Freitas (2012, p.102) compreende a retomada do protagonismo, sendo o professor responsável pela organização e síntese do conhecimento “[...] procurando elevá-lo a um estatuto de saber que não dependa mais dos aspectos subjetivos e particulares” da situação em que foi criado, no nosso caso uma sopa, realizamos questionamentos e sistematização do estudo com a retirada dos ingredientes da panela. Observe a figura 2 e o diálogo que segue.



Figura 2: Institucionalização (Fonte: Autora).

Pesquisadora: Esses blocos são iguais?
Crianças: Não!
Pesquisadora: Por que?
Criança 1: Por que um é grande e o outro é pequeno.
Criança 2: E um tem um amarelo mais forte e o outro mais fraco.
Pesquisadora: E o que mais de diferente?
Criança 3: Um é “mole” e o outro é “duro”.
Criança 4: Esse é fino e o outro é grosso.
Pesquisadora: E não tem nada parecido?
Criança 1: Os dois são quadrados!
Pesquisadora: Isso! Muito bem!!! Eles possuem diferentes características, mas não deixaram de ser um bloco quadrangular (Bloco com duas faces quadradas).

De acordo com o diálogo notamos que as crianças se apropriaram dos diferentes atributos conseguindo destacar inclusive a textura do sólido. Como traçamos na análise a priori as devoluções foram realizadas de maneira direta sendo salientado os atributos de cada sólido. Essa etapa foi essencial, pois a professora organizou a composição do saber, apresentando os sólidos e sinalizando seus diferentes atributos e semelhanças. Freitas (2012) assegura que as situações de institucionalização abarcam a objetividade do conhecimento construído, formalizando-o e tornando-o universal. O autor ainda adverte que “(...) o conhecimento deverá ter, para o aluno e para a sociedade, um estatuto mais universal do que aquela limitação imposta pela particularidade do problema estudado” (FREITAS, 2012, p. 101). Desse modo, o professor torna-se o agente responsável pela organização dos aspectos importantes do processo de aprendizagem, devendo fortalecer e formalizar o conhecimento e por fim oficializa o saber matemático.

É preciso destacar que as variáveis didáticas foram imprescindíveis, pois ao verificar se houve apropriação e percepção das diferenças e semelhanças dos sólidos em estudo, as crianças conseguiram expor e socializar desde o tamanho até seu formato. Ao considerarem nos blocos os atributos macio ou rígido (foram utilizados blocos de EVA e madeira, não fizemos essa previsão na análise a priori) percebemos que as crianças pontuaram outra variável didática. Sem dúvida notamos o quanto a percepção extrapolou a análise esperada! Dentre outras situações que ocorreram durante o processo de

construção, experimentação e análise a priori e a posteriori, destacamos que a figura 3 ilustra que essa atividade perpassou por uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que provocou a curiosidade das crianças, pois pediram para degustar o sopão. O ato de pedir para experimentar a receita se atrela a relação com o contexto real, nisso percebemos o quanto a proposta apresentada se alia ao cotidiano infantil pois atenta para uma mudança de atitude e de comportamento, tão tencionado por Fazenda (1979) nas práticas interdisciplinares.



Figura 3: Finalização da atividade (Fonte: Autora).

A partir dos resultados encontrados no desenvolvimento da atividade conseguimos perceber que atingimos o objetivo proposto para esse texto. Para além de identificar, classificar e reconhecer os variados atributos, as crianças demonstraram prazer e satisfação para fazer a sopa. Foi preciso adicionar, sal e pimenta, experimentar, como ilustrou a figura 3, para que o sopão tivesse ainda mais sabor. Percebemos as manifestações da criatividade e imaginação infantil e o quanto fora uma atividade regada de sentido. Notamos um caráter interdisciplinar, pois segundo Fazenda (1979), as práticas educativas que se integram ao contexto infantil, atribuindo-lhes sentido, sem dúvida consiste em uma proposta interdisciplinar.

As crianças extrapolaram os comportamentos traçados pela análise a priori! Trouxeram de maneira espontânea suas ideias, compartilharam suas impressões e interpretações e, sobretudo, revelaram seu mundo e sua aprendizagem frente ao conteúdo abordado. Destacamos que havia uma intencionalidade em cada etapa da sequência, contudo salientamos que não fizemos um simples sopão, mas recheamos ele com a imaginação e fantasia infantil. Sem dúvida esse sopão foi permeado por uma deliciosa aprendizagem que, de acordo os pressupostos da Teoria das Situações Didáticas, torna-se perceptível através das respostas dadas as situações que antes os sujeitos envolvidos não apresentavam domínio (FREITAS, 2012). Os estudantes traçaram novas repostas solidificando o processo formativo!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com esse estudo, apresentar uma atividade que abordou os sólidos geométricos e seus diferentes atributos. Apoiamos a criação, desenvolvimento e aplicação da atividade realizada na Teoria

das Situações Didáticas – TSD – desenvolvida por Guy Brousseau. Por meio da análise a priori da sequência didática, salientamos que a TSD pode potencializar a relação ente saber matemático, professor e aluno e no quanto consegue organizar o planejamento didático das práticas de ensino, tendo em vista um sujeito responsável pela construção do seu conhecimento.

O ato de especular os possíveis desdobramentos das atividades auxiliou no seu desenvolvimento, visto que norteou as fases de ação, formulação, validação e institucionalização. Salientamos o quanto foi gratificante o confronto das análises a priori e a posteriori (etapas previstas pela Engenharia Didática) que extrapolou as nossas expectativas. As etapas de confronto de ideias foram imprescindíveis e demarcaram o quanto o campo da teoria se embasa na prática, pois por muitas vezes fomos surpreendidos pelo que foi planejado e desenvolvido. Dessa maneira, ratificamos que o ato de elaborar, especular, aplicar e analisar esta sequência com base nessa teoria, pode possibilitar desafios e estratégias que muitas vezes transcendem os resultados esperados, além de demarcar significados.

Diante disso, é preciso destacar que notamos a partir desse estudo uma maior expectativa do que se espera que a criança desenvolva na Educação Infantil, visto que esses sujeitos que frequentam os espaços pré-escolares estão desenvolvendo e aperfeiçoando seu processo formativo. Dessa maneira, acreditamos no quanto os nossos pequenos podem extrapolar uma maior competência para desempenhar atividades com água, montagem de blocos, jogos entre outros exemplos. Sentimos o quanto a potencialidade infantil é permeada por capacidades múltiplas!

Acreditamos no quanto essa atividade poderá trazer ideias e estratégias para que professores e futuros professores possam pensar e desenvolver suas práticas tanto nas creches quanto nas escolas, para que as nossas crianças tenham novas situações para aprender Geometria. Precisamos lembrar que estamos sugerindo um trabalho na Educação Infantil, etapa de formação que é marcada pela descoberta, encantamento, nutrição do imaginário, desenvolvimento sensorial e espacial e pela brincadeira. Sentimos o quão enriquecedor se tornam as aulas de Matemática e o quanto é possível brincar com as formas e cores a partir de um contexto aparentemente simples.

Esperamos ter provocado reflexões sobre o ensino de Geometria e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil. Assim, sugerimos a análise e a aplicação desta sequência didática no contexto infantil, mas tendo em vista clareza dos objetivos traçados, planejamento cuidadoso. Adentramos o chão da sala de aula acreditando nas possibilidades para a exploração dos sólidos geométricos e seus diferentes atributos, saímos desse ambiente convictos do quanto é fundamental proporcionar às crianças experiências que levem a elaboração mais precisa dos conceitos e capacidades do contexto geométrico essenciais a outras áreas do conhecimento. Além disso, percebemos que a sequência não se finda ela é apenas o começo de muitas outras experiências infantis. Descubra como continua, desenvolva a sequência construída, misture-se entre as cores, manipule as formas, brinque e explore o espaço.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.3. Brasília: MEC\SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14/07/2019.
- BROUSSEAU, G.. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. e SAIZ, I. (Org.). **Didática da Matemática**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J.. **Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, (2001).
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia** In: Gênese e formação do conceito de interdisciplinaridade. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREITAS, J. L. M.. Teoria das situações didáticas. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2012.
- LORENZATO, S.. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Campinas: SP. Autores Associados, 2011. Coleção Formação de Professores.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, S.A.. Engenharia Didática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Educação Matemática: uma (nova) introdução**. Educ. 3 ed. São Paulo, 2012.
- PANIZZA, M.. Conceitos básicos da teoria de situações didáticas. In: PANIZZA, M. (Org.). **Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P.. **Figuras e Formas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE NA ATIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DE DUAS TESES CAPES (2018)

Sheyse Santos Fagundes

Djeissom Silva Ribeiro

No Brasil, uma análise da Educação nos anos pós-coloniais permite compreender que durante muito tempo a Escola foi um local de transmissão de conhecimentos. As pessoas tinham acesso a ela com o objetivo de aquisição de conteúdos para finalidades básicas como ler, escrever, fazer operações matemáticas, dentre outras.

O acesso à escola era restrito aos/às filhos(as) dos detentores do poder e aos bem condicionados financeiramente e à mulher não era dado o lugar de voz ativa na sociedade, assim como aos pobres e negros de nosso país. Isso pode ser observado em Goldemberg (1993), o qual analisa algumas das consequências da escravidão para a evolução do sistema educacional brasileiro, em especial as mudanças de tradições e valores sociais.

A Escola, quando passou a atender públicos diversos, além de modificar o seu modo de ensinar, passou a atribuir a devida importância à Educação de várias camadas da população para que tivessem instrução suficiente para serem eleitores(as), num contexto democrático, conforme afirma Goldemberg (1993).

No início do Século XX, com o movimento da Escola Nova (SAVIANI, 1993), e sua defesa do direito de todos os indivíduos à Educação básica, independentemente de sua condição financeira, racial, social ou sexual, ocorreram transformações na educação brasileira, pois é quando se identificam as principais tentativas de prover “Educação para todos(as)”. Ribeiro (1993) afirma que foi a primeira vez que se viu no Brasil a classe profissional do magistério fazendo denúncias relativas ao analfabetismo e a outros problemas da Educação pública.

Podemos entender que o escolanovismo questionava, dentre outros aspectos sociais, o modo capitalista de formação escolar: fragmentado e determinado para operar os meios de produção, lógica de pensamento que invadiu as atividades de trabalho humano (SAVIANI, 1993). A Escola Pública também sofreu grandes influências desse modo de produção capitalista, pois sua finalidade se concentrava em formar indivíduos para operar máquinas que possibilitassem um maior lucro aos capitalistas.

Simultaneamente, o movimento da Escola Nova visava à convivência harmoniosa entre o homem e a máquina, e assim a Escola seria o lugar de criar um indivíduo crítico e reflexivo. Nela, seria possível fazer com que esse indivíduo entendesse que as máquinas são apenas um dos elementos que estão ao seu serviço, não podendo se deixar, de maneira nenhuma, ser escravizado por elas.

Mais tarde, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a Educação brasileira, elaborados no fim do Século XX, trouxeram-nos possibilidades de mudanças significativas, pois passaram a tratar os/as estudantes não mais como meros receptores de conhecimento, mas sim como parte do processo de ensino e aprendizagem. Os PCN's orientaram a atividade docente e possibilitaram aos/às estudantes serem ouvidos(as), agora deixavam de ser “tábulas rasas” e passaram a ser construtores de seu próprio saber. Segundo Petroni e Melo (2010),

[...] descrevem competências, habilidades e conceitos estruturantes para cada uma das áreas, para, em seguida, relacionar tais características aos conhecimentos específicos das disciplinas. Dessa forma, habilita-se o professor a ver e rever sua prática em sala de aula, para que ele construa, por meio da disciplina sob sua responsabilidade, uma ponte de fluxo contínuo entre o mundo globalizado e o contexto social e cultural dos alunos, transformando estes em sujeitos agentes também da construção dos seus conhecimentos (PETRONI e MELO, 2010, p. 135).

É dado ao/à estudante a possibilidade de falar, de ouvir e o incentivo à reflexão sobre a realidade e sobre os fatos sociais, principalmente com a inserção de novos componentes curriculares que possibilitariam pensar sobre o mundo e questioná-lo de forma crítica.

Agora, a Educação jamais seria a mesma. A Escola passou a acompanhar a sociedade, as suas aspirações, e deixou de ser a “detentora” dos conhecimentos para ser lugar de construção dos saberes, principalmente refletindo, escrevendo e compartilhando conhecimentos sobre os fatores externos a ela.

No Século XXI, assistimos a uma “explosão” tecnológica na sociedade, e a Escola não pode negar ou ignorar a existência deste novo mundo que muito pode colaborar com ela. Entretanto, essa tecnologia ainda não é tão acessível, pois ao mesmo tempo em que invade a sociedade, ainda há algumas barreiras a serem ultrapassadas.

Com relação à Interdisciplinaridade, ainda mais discutida nesse ambiente tecnológico multitarefa, é preciso que haja a necessária reflexão acerca de seu conceito e das implicações, assim como nos alerta Fazenda (2002): “A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como “panaceia” para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida” (FAZENDA, 2002, p. 8, grifos da autora).

Todos esses aspectos da atividade docente necessitam ser levados em consideração por aqueles e aquelas que estão buscando construir uma carreira no magistério público no Brasil. Diante desse desafio, na tentativa de colaborar com a discussão, é que propusemos e realizamos a pesquisa que deu origem ao presente capítulo.

A ATIVIDADE DOCENTE: É POSSÍVEL INTERDISCIPLINARIDADE?

Arelado à história e aos processos de desenvolvimento da Educação Pública no Brasil, o início da formação de professores(as), está relacionado às Escolas Normais, que começaram a ser implantadas no Século XIX. Em seu início, essas escolas eram destinadas apenas aos homens, sendo que as mulheres passaram a ter acesso apenas a partir do Século XX (ALMEIDA, 2009). Ao ampliar o seu público-alvo,

essas escolas experimentaram novas metodologias de ensino, fomentadas pelo movimento da Escola Nova, tendo em vista também que uma elite socioeconômica frequentava esses espaços.

Com a aceleração do capitalismo industrial, que exigia uma escolaridade mínima aos operários, a organização da Educação Pública brasileira foi impulsionada. Nos períodos de governo de Getúlio Vargas, em especial ao longo da década de 1930, houve uma ampliação significativa de escolas, em decorrência de uma pressão popular que teve como participação fundamental os pioneiros da Escola Nova, que fez com que um novo modelo de escola, com novos métodos de ensino, fosse experimentado. Entretanto, para a formação das crianças de classes populares, essas escolas se apresentavam insuficientes, tanto no que diz respeito à quantidade de vagas ofertadas, mas principalmente em relação aos métodos de ensino que não “dialogavam” com a sua realidade social.

Mesmo com as mudanças de nomenclatura do Curso Normal, seus conteúdos não sofreram alterações, permanecendo a precarização na formação, assim como na atividade e na remuneração docente. Quanto ao ensino e aos recursos utilizados, não se pode afirmar que fossem muito diferentes de todo o contexto. Com o objetivo de atender à formação para o mundo do trabalho, as disciplinas e conteúdos escolares, assim como a sociedade, se mantinham fragmentados. Então, questiona-se: desde quando no Brasil foi possível superar a perspectiva disciplinar?

Se a formação de Professores(as) desde sempre foi e é disciplinar, se o ensino é disciplinar, como se constrói conhecimento numa lógica interdisciplinar? É possível essa mudança num contexto sociocultural em que praticamente todo o conhecimento é produzido e “consumido” de forma disciplinar?

Desde a década de 1970, permanece a necessidade de diálogo entre as disciplinas escolares, fazendo com que a ideia da Interdisciplinaridade seja impulsionada, com o objetivo de formar pessoas que possam compreender o mundo como um todo.

Entende-se que a Interdisciplinaridade diz respeito a uma reciprocidade mútua entre saberes, é o diálogo entre interessados que se dispõem a isto, e, assim, Fazenda (2011) a classifica como uma “atitude” que possibilita a interação. Desse modo, não se propõe uma superciência, mas sim uma mudança de atitude que visa ao ser humano como unitário e não como um ser fragmentado, do ponto de vista de seus conhecimentos.

Na condição de docentes, sendo uma das autoras deste texto professora da Educação Básica, compreendemos que nossa formação não é fundamentada nessa perspectiva interdisciplinar, o que faz com que a tentativa de atitude interdisciplinar seja dificultada. A organização do currículo, dos horários e as cobranças de preparação para os elementos externos, não se tratando de entender o mundo, mas sim dos vestibulares, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros, faz com que o/a professor(a), mesmo que tenha interesse em trabalhar de forma interdisciplinar, tenha sua ação limitada por esses e outros elementos. São as dificuldades da atividade docente no Brasil.

Assim, a disponibilidade e o interesse em discutir a Atividade Docente e a Interdisciplinaridade tem como ponto de partida essa experiência educacional, que é a realidade de muitos(as) Professores(as),

inclusive dos(as) concursados(as), pois dificilmente encontrarão disponíveis, na Escola Pública, as aulas necessárias para completar sua carga horária dentro de sua disciplina de formação, o que faz com que a emergência de uma atitude multidisciplinar seja intensificada, mas não numa vertente científica, e sim numa necessidade de condição de trabalho docente precarizado.

Dessa forma, se a multidisciplinaridade é uma contingência do trabalho docente, imposta de forma compulsória, como se pode construir o espaço do diálogo e da produção coletiva do saber que, talvez, fossem as bases para uma construção interdisciplinar?

A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

A realidade da maioria das escolas públicas brasileiras reflete uma Educação sem a qualidade desejada, não só em seus aspectos infraestruturais, mas também na sua estrutura curricular. Em nosso dia a dia observam-se vários(as) educadores(as) questionando o uso de determinadas atitudes de ensino das quais é cobrada a utilização em sala de aula. Entre elas está o uso da Interdisciplinaridade. Estamos partindo do pressuposto de que as propostas interdisciplinares têm como lastro, por um lado, a própria forma como o conhecimento é produzido de forma “global” e, por outro, que a sua implementação na Educação tem como objetivo principal um processo de ensino e aprendizagem de qualidade¹.

Não obstante, os/as educadores(as) se queixam que desde a sua formação acadêmica sofrem com a falta de preparação adequada para o mercado de trabalho. Uma dessas “despreparações” é quanto à atitude de proporcionar (e, até mesmo, tentar) uma Educação interdisciplinar. Se o/a professor(a) não é formado(a) a partir dessa perspectiva educacional, como esperar que eles/elas tenham/tivessem essa atitude no exercício de sua profissão?

É certo que precisamos de professores(as) preparados(as) e de uma Educação significativa, no sentido de formar estudantes críticos(as) e reflexivos(as), capazes de compreender os diversos aspectos da realidade. Desse modo, a expectativa deste capítulo é que revele se não as respostas, mas, pelo menos, satisfaça a curiosidade dos autores, e que também sirva de orientação para a melhoria da qualidade do ensino e do currículo dos Centros de Formação de Professores(as), e que, por fim, a sociedade seja presenteada com professores(as) preparados(as) e com educandos(as) críticos(as) e reflexivos(as), que compreendam o mundo e a realidade em que já vivem de forma interdisciplinar.

Com essas breves considerações acerca da Interdisciplinaridade na Educação brasileira, segue uma análise acerca da relação entre a Interdisciplinaridade e a Atividade Docente no Brasil, muito mais no sentido de levantar questionamentos do que proporcionar as respostas às quais, obviamente, ainda não temos.

¹ Estamos partindo desse pressuposto, explicitado de forma muito breve, tendo em vista que no espaço deste Capítulo não seria possível dar conta de explanar todas as implicações da Interdisciplinaridade na Educação e ainda analisar o que estava proposto inicialmente para a pesquisa que deu origem a este texto.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A ATIVIDADE DOCENTE

No Brasil, por muito tempo, a Educação se baseou em ensinamentos práticos, período no qual a Língua Portuguesa e a Matemática ocuparam um lugar superior na hierarquia das disciplinas escolares. Aos poucos, outras ciências foram ganhando espaço nos currículos. As escolas, por sua vez, a partir de experiências e pesquisas, passaram a admitir a importância de outros componentes curriculares.

No entanto, desde há muito, a Educação escolar tem segregado os conhecimentos e dividido as ciências em disciplinas. Mas, será que essa divisão é a melhor forma de Educação? Será que o/a educando(a) consegue sozinho(a), ou seja, sem o auxílio de um(a) educador(a), fazer a relação entre um componente curricular e outro para compreender o mundo?

Como resposta a essas indagações, muitos(as) autores(as) buscam mostrar, através de pesquisas, que a Educação interdisciplinar, ou seja, uma Educação na qual diversas disciplinas do currículo estejam interligadas a partir de uma determinada temática e/ou de projetos, faz com que o/a educando(a) aprenda de forma mais significativa e compreenda melhor o mundo em que vive (FAZENDA, 2002; MEINHARDT, 2018; GENTILE, 2018).

Tomando como base essas indagações, e entendendo que a maior parte dos(as) educadores(as) ainda não está familiarizada com essa forma de ensino e aprendizagem é que se buscou identificar o que se tem discutido em relação à Interdisciplinaridade na atividade docente. Para que esse objetivo fosse alcançado, buscou-se compreender a Interdisciplinaridade e seu desenvolvimento na atividade docente, identificando algumas discussões acerca da temática, assim como analisando e descrevendo os resultados encontrados sobre a questão.

Os textos utilizados para análise foram as seguintes Teses de Doutorado: “*Na contramão da lógica disciplinar: revisitando o ensino de graduação desde a vivência da pesquisa-ação sob a perspectiva da interdisciplinaridade*” de Meinhardt (2018). O segundo texto analisado foi: “*O estado da arte da interdisciplinaridade: o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985 – 2015)*”, de Gentile (2018)².

O primeiro texto foi selecionado, pois teve como objetivo avaliar em que medida o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade LaSalle³, conseguiu romper com a lógica disciplinar, assumindo a interdisciplinaridade como princípio nos cursos de graduação. Esse objetivo permitiu traçar um modelo de PPP que diz respeito à atividade docente no curso de graduação, não tendo como foco a formação de professores(as) para atuarem de forma interdisciplinar, mas sim a atuação docente interdisciplinar possibilitada a partir da construção de

² Essas Teses de Doutorado, defendidas em 2018, foram selecionadas pelo fato de serem, no momento do Levantamento Bibliográfico os dois trabalhos mais recentes identificados sobre o tema, durante os processos de construção do recorte analítico.

³ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE).

um PPP. O segundo texto⁴ analisado apresenta toda a trajetória e produção de Ivani Catarina Arantes Fazenda em relação à temática da Interdisciplinaridade. É preciso lembrar que essa tese foi selecionada para análise na pesquisa que deu origem a este texto, pelo fato de Ivani Fazenda ser uma das referências no que diz respeito à discussão da interdisciplinaridade no Brasil. Desse modo, acreditou-se que nessa tese fosse possível encontrar algumas informações referentes à interdisciplinaridade na atividade docente.

Segundo Gentile (2018, p.122), “[...] Interdisciplinaridade consiste em não cair ou se submeter a uma visão dualista e descontextualizada, busca de forma intensa romper com o princípio da fragmentação, estabelecendo relações entre os conhecimentos aportados no Princípio Holográfico (BOHM, 1992)”.

Sendo a interdisciplinaridade uma categoria fundamental de análise para este capítulo, cita-se Gentile (2018) por sua/seu concepção/conceito de Interdisciplinaridade, em especial pela questão da luta contra uma visão dualista e as implicações que esse fato possa ter na atividade docente, que foi a segunda categoria fundamental da pesquisa que originou este capítulo.

Ainda segundo o mesmo autor:

Interdisciplinaridade como ciência e subsídio teórico, remete a uma percepção multirreferencial dos diferentes níveis de realidades conforme a natureza e essência do tipo de observador/pesquisador, cujas percepções, realidades e necessidades, quando aprofundadas, permitem uma visão cada vez mais ampla e significativa. Este movimento, apresenta uma dinâmica apoiada no conhecimento disciplinar, tornando os conhecimentos disciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares, não antagônicos, mas sim complementares (GENTILE, 2018, p. 122).

O conceito de interdisciplinaridade remete a questões acerca da atividade docente, em especial quando se refere à interdisciplinaridade ser um movimento apoiado no conhecimento disciplinar, e esse conhecimento disciplinar é familiar ao/à professor(a) na atividade docente, pois sua formação, muito provavelmente, se deu de forma disciplinar e sua atuação pode estar ocorrendo de forma disciplinar.

Gentile (2018) afirma que a atitude interdisciplinar requer uma visão contextualizada e não dualista, que se baseie no rompimento da fragmentação e tenha como princípio as várias dimensões do conhecimento. O autor completa: “A interdisciplinaridade é um campo do conhecimento científico, e assim sendo, apresenta sua construção modelar – seus paradigmas e seus fundamentos teóricos” (GENTILE, 2018, p.125). Pode-se considerar que uma atitude docente interdisciplinar necessita levar em consideração esse princípio.

Faz uma síntese do conceito de Interdisciplinaridade, enquanto conhecimento científico, relacionado à epistemologia de Ivani Fazenda, com base na construção e definição de ciência dos seguintes autores: Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Paul Feyerabend, Alan Francis Chalmers, Boaventura de Sousa Santos e Pedro Demo.

⁴ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Gentile (2018), com base em Popper, afirma que "[...] a interdisciplinaridade apresenta grau de falseabilidade, pois as teorias envolvidas no processo de análise das práticas são possíveis de serem testadas, refutadas ou corroboradas". A interdisciplinaridade propõe "[...] sistemas axiomatizados, pois parte de enunciados reais que satisfaçam as condições do cenário observado, refutando enunciados simplistas e supérfluos" (GENTILE, 2018, p. 143).

Thomas Kuhn, afirma que a interdisciplinaridade apresenta o primeiro paradigma que buscou sistematizar na pesquisa e pode ser considerada ciência, uma vez que se sustenta na tradição de uma ciência normal. Acrescenta que a interdisciplinaridade apresenta uma Matriz disciplinar constituída por objetos da ciência normal (generalizações simbólicas, crenças em modelos determinados, valores, exemplos de respostas dentro da normal) e que parte de casos complexos não resolvidos e busca uma série de proposições para interpretar a teoria (GENTILE, 2018, p. 148).

Com base em Imre Lakatos, afirma que a interdisciplinaridade se constitui de um Programa de Investigação Científica, pois está pautada numa série de Teorias irrefutáveis aportadas na História, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Psicologia, e desenvolveu formas de manter seu núcleo firme, utilizando pontos do senso comum (anomalias) em suas proposições e, por isso, não possui uma estrutura de núcleo firme bem delineado" (GENTILE, 2018, p. 152).

Inspirando-se em Feyerabend, aponta que a interdisciplinaridade não apresenta unidade de critério e a liberdade irrestrita do pesquisador é o critério de ação da ciência. A interdisciplinaridade parte de cenários complexos que solicitam a geração de hipóteses contraditórias, princípio do desenvolvimento da ciência, mas que para o exercício da ciência e pesquisa em interdisciplinaridade são permitidas quaisquer estratégias (GENTILE, 2018, p. 156).

Citando Chalmers, entende que a interdisciplinaridade não apresenta um aporte único de Ciência, apresenta um objetivo (meta da ciência), diversos recursos para alcançá-los (métodos), mas não apresenta possibilidades palpáveis de auferir os resultados obtidos e restrições metodológicas, o que contribui para a meta das ciências (GENTILE, 2018, p. 159).

Citando ideias de Santos, declara que a interdisciplinaridade já cumpriu sua primeira ruptura epistemológica (com o senso comum) e exerce a segunda, pois dialoga com o senso comum produzindo um conhecimento prático esclarecido, condição fundamental para a emancipação do homem. A interdisciplinaridade é produzida em sua comunidade científica a partir de um imbricamento dos contextos (domesticidade, trabalho, cidadania e mundialidade) e as mudanças significativas podem ser mensuradas. Por fim, a interdisciplinaridade não propõe limites de observação e intervenção (GENTILE, 2018, p. 164).

Com base em Demo, afirma que a interdisciplinaridade apresenta grau de discutibilidade, logo aponta para uma natureza científica, e apresenta critérios internos de coerência, consistência, originalidade e objetivação, assim como critérios externos referentes à subjetividade, pois está impregnada de qualidade formal e política, e rompe os limites das pesquisas em Ciências Sociais,

propondo argumentos críticos para necessidades humanas, tais como: práticas, identidade, sentido e felicidade.

Tendo como fulcro a relação entre as proposições dos autores e a epistemologia da interdisciplinaridade de Fazenda, Gentile (2018) a considera Ciência, pois segue os padrões de rigorosidade e se configura como uma disciplina:

As aproximações e digressões elencadas entre a epistemologia da interdisciplinaridade e as proposições dos respectivos autores sobre o que consideram como um movimento científico, apontou para a Interdisciplinaridade como Ciência geradora de mudanças na sociedade, verificamos que em quase a totalidade, os indicadores presentes nas teorias apresentadas têm um grande grau de aproximação com a Interdisciplinaridade de Fazenda. Indubitavelmente (GENTILE, 2018, p. 168).

A Interdisciplinaridade é uma Ciência e geradora de mudanças na sociedade, que possibilitam uma enorme variedade de metodologias de ensino-aprendizagem, entre outros componentes da Educação, pois:

A interdisciplinaridade como concebida por Fazenda, nos remete a um conceito em franco desenvolvimento e em perene evolução, entre diversos construtos teóricos e práticos, esta linha de pesquisa e pensamento, apresenta uma epistemologia complexa, que engloba diversidade de possibilidades de observação e uma rica gama de metodologias que podem ser aplicadas em sistemas que envolvam questões de ensino-aprendizagem, currículo e inovação na educação (GENTILE, 2018, p. 172).

É possível compreender ainda que a Interdisciplinaridade se coloca enquanto uma ciência humana a qual se utiliza de diversas metodologias para a sua efetividade.

Analisando questões relacionadas ao movimento interdisciplinar, podemos afirmar que a tese de Meinhardt (2018) também apresenta considerações importantes acerca da Interdisciplinaridade. Ela compreende que “A interdisciplinaridade aparece como uma finalidade a ser alcançada tanto no interior de uma escola, quanto a partir de articulações entre diferentes escolas” (MEINHARDT, 2018, p.182). Esclarece ainda: Da mesma forma, integram-se, nas escolas, atividades de ensino, pesquisa e extensão, fato que, ao pressupor a maior abertura de algumas estruturas na universidade, favoreceria o diálogo, o trabalho mais articulado e em equipe, essenciais à interdisciplinaridade (MEINHARDT, 2018, p. 182).

E acrescenta:

[...] sem refutar os conhecimentos específicos próprios das disciplinas, a interdisciplinaridade assumida como um princípio orientador na estruturação das escolas, estabelece a integração de conhecimentos e modos de pensamento de diferentes disciplinas como uma premissa a ser perseguida na formação proporcionada pelas mesmas. Por meio de propostas interdisciplinares busca, principalmente, desenvolver competência para a resolução de problemas a partir do olhar de diferentes perspectivas, de modo sistêmico, integrador e mais propenso à inovação e à criatividade (MEINHARDT, 2018, p. 183).

A Interdisciplinaridade não tem como base a “extinção” das disciplinas, mas sim possibilitar inter-relações entre os conhecimentos delas. Esses conhecimentos apreendidos objetivam a compreensão do mundo como um todo, a fim de adquirir a capacidade de resolver problemas a partir de diferentes perspectivas. Ainda sobre a finalidade da Interdisciplinaridade, Meinhardt cita Japiassu (1976) a fim de explicar o contexto de seu surgimento, sendo que este se apresenta:

[...] contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável (MEINHARDT, 2018, p. 184) (grifo do autor).

Meinhardt (2018) descreve ainda:

[...] promove o diálogo multi e interdisciplinar de conhecimentos na busca pela compreensão do ser humano em seus aspectos biológicos, históricos, cognitivos e subjetivos, da sociedade em sua diversidade cultural e da educação entendida como uma prática social de formação humana (PPPEEH) (MEINHARDT, 2018, p. 187).

A autora afirma que a construção de um projeto interdisciplinar busca articular a memória social do passado à vida presente, para compreender o ser humano em sua subjetividade e nas relações que estabelece na sociedade, e ainda:

[...] promove o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo com potencial transformador [...] perpassa o estudo de práticas escolares e não escolares, abrangendo processos, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, nas relações que estabelecem com o meio e o contexto social em que estão inseridos (PPPEEH) (MEINHARDT, 2018, p. 187).

O estudo feito por Meinhardt (2018) aponta para a eficiência da Interdisciplinaridade no desenvolvimento humano e não focado em conhecimentos disciplinares, pois necessitam estar relacionados ao contexto social do qual os indivíduos fazem parte. O processo de ensino e aprendizagem de graduação nas Universidades ainda segue o modelo de currículo e ensino baseados em grade curricular, no formato de disciplinas que “fragmentam” o conhecimento:

[...] a realidade das instituições de Educação Superior no Brasil no que tange à forma de organização curricular dos cursos de graduação, o que pode ser observado em uma rápida busca nos sites das mesmas, permite afirmar que o modelo tradicional de organização dos currículos no formato de grade curricular, na qual estão justapostas as disciplinas ainda é predominante (MEINHARDT, 2018, p. 192).

Para uma proposta interdisciplinar é necessário compreender que alguns componentes curriculares não se encaixam em um saber científico específico, possibilitando um exemplo de que é possível dinamizar os conteúdos, de modo a não priorizar uma disciplina específica, mas sim possibilitando que esta perpassa por diversas esferas sociais, abrindo espaço para que possa ser compreendida em sua totalidade, relacionando-se com a prática e vivência dos indivíduos da forma mais abrangente possível.

Em relação a essa assertiva, Meinhardt (2018, p.195) afirma que em diversas disciplinas não existe um saber científico que as sustenta, ou seja, são claramente metadisciplinares, pois compartilham dois ou mais “campos de conhecimentos”. Assim, é possível perceber que uma das principais conclusões é que “[...] evidenciaram não haver ainda uma compreensão clara por parte das instituições de Educação Superior do que vem a ser interdisciplinaridade [...]” (MEINHARDT, 2018, p. 214).

Outro aspecto que pode servir de base e esclarecimento das questões acerca da interdisciplinaridade, é que para a autora em questão “A interdisciplinaridade não pressupõe a abolição das disciplinas, mas sua inter-relação”, a qual “deve se dar por meio da troca de conhecimentos

específicos, de modo que da união desses resulte um novo conhecimento, mais amplo, mais complexo, ou seja, interdisciplinar”. E para que uma instituição de ensino se configure como um exercício da prática interdisciplinar é necessário pensá-la como um projeto pedagógico, pois “é fundamental ressaltar a importância do projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma proposta que se pretenda interdisciplinar” (MEINHARDT, 2018, p. 214).

Outra categoria principal que se apresenta neste trabalho diz respeito à atividade docente, sobre a qual a tese de Gentile (2018) nos traz algumas considerações importantes.

Inicialmente fala-se a respeito do comprometimento em relação a uma Educação que tenha como princípio uma unicidade lógica, sendo esta uma prática essencial para educadores(as).

Ele afirma que “Não podemos ser omissos em consentir que nosso cerne seja emanado e transmitido de forma difusa e displicente, clamamos pela coesão, compreendida por nós como uma unicidade lógica do conhecimento”, acrescentando ainda que é necessário “[...] um cuidado para com a coerência de um pensamento, de um trabalho importante e essencial para os educadores/pesquisadores” (GENTILE, 2018, p. 169).

Isso nos leva a refletir a respeito da atividade docente no sentido de ter a unicidade do conhecimento como uma prática constante para o bom sucesso do desenvolvimento dos(as) educandos(as).

Gentile (2018) faz referência ao cenário atual da Educação brasileira, abordando tanto o currículo quanto a atividade docente e a formação desses(as) professores(as), que ultimamente não tem sucedido valores e compromissos. “O cenário da Educação no Brasil, e as questões inerentes ao currículo, didática, prática de ensino e formação de professores, apresentam contemporaneamente, uma ruptura de valores e convenções” e, sendo assim, acredita que “[...] precisamos de um certo ceticismo, uma indagação e indignação acerca do legado teórico-científico que nos foi outorgado” (GENTILE, 2018, p. 169).

Corroborando a ideia de que há uma necessidade de desacreditarmos de modelos que nos foram apresentados até então, abrindo brechas para novas possibilidades de educar, Gentile (2018) afirma, em relação à prática pedagógica:

A prática pedagógica e a didática estão expostas a uma gama diversa de modelos e moldes que evidenciam a exclusão de um exercício intelectual e prezam pela virtuosidade no manejo de técnicas, suscitadas pela necessidade imediatista de educadores que não empreenderam uma assertiva dialética com teóricos das Ciências da Educação (GENTILE, 2018, p. 169).

É possível perceber que a prática pedagógica atual ainda está pautada em modelos retrógrados e tradicionais de ensino, a qual sobrevaloriza a tecnicidade exigida por educadores(as) e não um exercício intelectual do pensamento. Gentile (2018) afirma que “[...] não podemos negligenciar que a vivência e descrição de práticas, não colaboram para a construção de indicadores eficientes capazes de evidenciar o desenvolvimento de caminhos inovadores para a Educação” (GENTILE, 2018, p. 169).

Isso nos faz refletir a respeito dos caminhos que a Educação tem tomado: é necessário pensar a respeito das inúmeras possibilidades oferecidas por teóricos das Ciências da Educação a fim de que possamos melhorar a realidade na qual se encontra a Educação no Brasil.

É viável compreender a atividade docente como um importante instrumento de mudança de visões de mundo, fazendo com que os/as educandos(as) possam, assim como o/a professor(a), estar abertos(as) para compreender o mundo de forma completa, não fragmentado. Para isso, Gentile (2018) afirma que é necessário: “[...] indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e, sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar”, e acrescenta “Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação de expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques e aportes” (GENTILE, 2018, p. 171).

Em relação à atividade docente, a tese de Meinhardt (2018) também apresenta contribuições necessárias para o esclarecimento dessa categoria. O estudo refere-se à atividade docente pautada em princípios, valores e comportamentos nos quais se baseia o desenvolvimento do perfil ideal do(a) educador(a) no exercício da profissão.

Desse modo, a autora apresenta a dimensão do ser, a dimensão do saber e a dimensão do fazer: “A dimensão do ser refere-se às atitudes esperadas do profissional na atuação, estando relacionadas com a formação de princípios, valores, comportamentos, ou seja, com o desenvolvimento do perfil desejado para o egresso”, e esclarece também: “A dimensão do saber corresponde aos conhecimentos necessários que fundamentam o fazer” (MEINHARDT, 2018, p. 190). E por fim, menciona a dimensão do fazer, pois esta “corresponde às habilidades necessárias ao bom desempenho na atuação profissional, refere-se às destrezas a serem desenvolvidas ao longo da formação” (MEINHARDT, 2018, p. 190).

Ainda em relação à atividade docente, Meinhardt (2018) analisa a importância do(a) educador(a) em todo o processo de desenvolvimento de um projeto de universidade que se baseie em uma prática interdisciplinar, não se configurando como suficiente apenas a execução de um projeto de universidade, mas sim participando de todo o processo de construção desse projeto. Além do mais, a autora ressalta a dificuldade de os(as) docentes se desprenderem da lógica disciplinar, nesse sentido, suas pesquisas apresentaram os seguintes resultados:

[...] evidenciaram a força que o currículo vigente, organizado na lógica disciplinar, exercia sobre os docentes, pois, inúmeras vezes, nos momentos de definição das competências a serem desenvolvidas, percebemos que alguns docentes voltavam-se à análise da grade curricular dos cursos, buscando a partir das disciplinas identificar as competências a serem arroladas (MEINHARDT, 2018, p. 196).

Podemos perceber que mesmo quando os/as educadores(as) buscavam uma lógica interdisciplinar é percebida uma dificuldade na atitude, principalmente no sentido de relacionar os conhecimentos às competências que estes poderiam desenvolver nos(as) educandos(as). A autora afirma que:

[...] em relação às competências os mesmos grupos foram questionados, se pensando na proposta pedagógica dos cursos e na formação dos estudantes, era possível estabelecer conexões entre os termos competência e interdisciplinaridade. A resposta do grupo de docentes do Curso de Psicologia enfatizou o caráter interdisciplinar do campo de atuação do psicólogo, afirmando: “Sim, porque o campo é interdisciplinar por si só e se propomos que haja uma

contínua aproximação entre o campo e a teoria, o olhar interdisciplinar precisa estar no olhar das competências” (MEINHARDT, 2018, p. 201) (grifo da autora).

Em relação ao envolvimento dos(as) docentes na perspectiva da Interdisciplinaridade, há a possibilidade de se construir um currículo que se aproxime da realidade dos indivíduos que fazem parte da instituição, apresentando e discutindo temas diversos. Isso pode ser feito através de projetos e ações que interajam com as diversas áreas do conhecimento, o que exige do(a) educador(a) diálogo com seus pares, abrindo espaço para que os conteúdos de diversos componentes curriculares possam dar conta de apresentar, refletir e tecer críticas a fenômenos da realidade social como um todo.

A esse respeito, Meinhardt (2018) afirma:

Nessa mesma direção Masetto (2015, p. 83) ao se referir especificamente ao contexto universitário, afirma que: Uma das formas de conseguir envolver os docentes em atividades integradoras de conhecimentos, habilidades e atitudes é organizar um currículo para que se trabalhe constantemente com situações da realidade profissional por meio de grandes temas, de cases ou de projetos e ações que interfiram diretamente em situações-problemas. Complexas e desafiadoras, essas situações reais exigem integração de áreas de conhecimento, de habilidades, e trabalho em equipe (MEINHARDT, 2018, p. 202).

A autora utiliza ainda Masetto (2015) a fim de confirmar a importância da elaboração do currículo escolar, construído em conjunto, tendo os/as educadores(as) como autores(as) e executores(as) principais desse instrumento. E revela: “ao repensar a prática do professor universitário, considera que uma das competências pedagógicas [...] é atuar como conceptor e gestor do currículo” (MEINHARDT, 2018, p. 207).

Posteriormente, a autora acrescenta:

Da mesma forma, envolver os docentes na construção dos projetos, fez com que tomassem conhecimento do todo e pudessem se enxergar como parte integrante dos mesmos. Para Masetto (2015) só assim, na execução do projeto pedagógico dos cursos, por exemplo, conseguiremos fazer com que “[...] o professor se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas por ministrar uma disciplina [...]”. (p.73) (MEINHARDT, 2018, p. 211) (grifos no original).

Ao participar da construção do projeto, a relação do(a) docente com a finalidade dele, na instituição, é melhor compreendida, de modo que o/a educador(a) se sinta parte desse projeto e possa pautar sua prática na lógica interdisciplinar, conforme citação anterior em que Meinhardt (2018) cita Masetto (2015).

Meinhardt (2018) apresenta algumas consequências relativas à fragmentação dos conteúdos em disciplinas do currículo escolar, de modo que ao/à estudante não é possibilitada uma melhor compreensão do todo. Ela considera que possíveis consequências dessa situação são as disciplinas serem tratadas individualmente e não em seu mútuo relacionamento e cooperação para colaborar na formação de um profissional (MEINHARDT, 2018, p. 207).

A realidade atual da atividade docente é que, na maioria das vezes, os/as educadores(as) planejam suas disciplinas individualmente, não priorizando o conhecimento nas suas mais diversas dimensões. Quando se trata da atividade docente nos cursos de Graduação, a situação não é diferente, pois segundo Meinhardt (2018, p. 207) as disciplinas são planejadas e lecionadas sem considerar o curso e suas

necessidades, assim como os interesses dos(as) estudantes, como se as disciplinas fossem autônomas e ao/à estudante coubesse descobrir seu significado para sua profissão.

Meinhardt (2018) apresenta as ideias de Masetto (2015) em relação à atividade docente e suas finalidades: “[...] ao professor cabe discutir as características do profissional que se deseja formar, os princípios de aprendizagem que orientarão as diferentes atividades, a organização das atividades e disciplinas [...]”. A autora prossegue afirmando que “caso o curso já possua seu projeto pedagógico e currículo claramente definidos cabe ao professor apropriar-se deles, para que possa melhor planejar suas atividades” (MEINHARDT, 2018, p. 207).

É necessário compreender que a atividade docente e o seu planejamento precisam estar relacionados não somente ao componente curricular lecionado, mas sim interligados por projeto pedagógico da instituição da qual fazem parte, pois segundo Meinhardt (2018):

O professor precisa construir sua identidade docente em torno do projeto pedagógico do qual é parte integrante e não exclusivamente com base na disciplina que está acostumado a ministrar. Daí a importância de que possa participar da discussão do perfil do profissional que se deseja formar, da definição dos princípios que orientarão o processo ensino-aprendizagem, dentre outros elementos que compõem um projeto pedagógico (MEINHARDT, 2018, p. 218).

Dessa forma, o que necessita estar na pauta da atividade docente não são apenas os conhecimentos disciplinares, mas sim a formação de indivíduos segundo o projeto político e pedagógico da instituição, possibilitando uma visão mais ampla e completa da formação do(a) educando(a) como profissional e ser humano, e não como um depósito de conteúdos disciplinares sem relação entre eles.

A análise dessa relação entre a Interdisciplinaridade e a Atividade Docente consubstancia-se, na verdade, em uma terceira categoria, possível de ser inferida a partir da imbricação analítica das duas categorias criadas inicialmente para a pesquisa, pois apresenta elementos que constam das teses analisadas, trazendo importantes considerações sobre a Interdisciplinaridade. A categoria ora apresentada é peça fundamental para a análise de uma atividade docente pautada na unicidade do pensamento e para a qual, obviamente, construiu-se a presente problematização.

Como contraponto a essa Educação fragmentária, acredita-se na urgência do desenvolvimento de uma Educação crítica, reflexiva que leve em consideração os diversos aspectos e visões de mundo, a partir do conhecimento interdisciplinar.

Nesse sentido, Gentile (2018) apresenta a atividade docente como fundamental para uma Educação interdisciplinar, e afirma que:

[...] a interdisciplinaridade como ciência, só consegue atingir pontos relevantes de inovação e ruptura com o tradicional, quando existe um (re)direcionamento do modelo mental do pesquisador/educador, que se abre para a coincidência significativa de eventos, (re)direcionamento das questões relativas à prática docente e a didática, ou seja, o transbordar do currículo para vivência cotidiana na sala de aula por meio da interdisciplinaridade, parte do princípio da congregação das disciplinas, não pautado apenas na intenção de uni-las e integralas, mas sim na premissa de observar a integralidade do educando e suas relações com o mundo contemporâneo, buscando compreender as diversas possibilidades de se relacionar e dialogar com o mundo a sua volta (GENTILE, 2018. p. 170).

Portanto, na visão de Gentile (2018), para que a Interdisciplinaridade seja efetivada, é necessária uma atitude do(a) educador(a), no sentido de fugir de métodos tradicionais. É necessária também uma prática que ultrapasse o currículo, no sentido de priorizar as vivências cotidianas interdisciplinares que ocorrem e que precisam ser oportunizadas em sala de aula, reunindo as disciplinas com objetivo de compreender o universo e as relações que o compõem.

Gentile (2018) afirma que essa Ciência permite uma análise pormenorizada das práticas educacionais e da formação de professores(as), pois busca de maneira constante refletir e perceber o posicionamento frente ao problema do conhecimento no campo da Educação, ao qual a prática docente se remete (GENTILE, 2018, p. 170).

Em relação à natureza social da Interdisciplinaridade, o autor coloca a didática e a formação de educadores(as) como precursores da prática e da representação dos indivíduos, pois a partir de indagações oportuniza uma dinâmica de transformação do universo a sua volta. É possível considerar que a efetivação da Interdisciplinaridade pode se dar através da capacidade de observar, relacionar, dialogar, consensuar e propor soluções, visando práticas de integração, comprometimento e transformação (GENTILE, 2018, p. 170).

A interdisciplinaridade se pautaria em liberdade de conhecimentos, diálogo e colaboração, num desejo de mudança de padrões pedagógicos pré-estabelecidos, a fim de promover a inovação, criação e pesquisa. Assim, o princípio é o conjunto de práticas disciplinares humanas, com a finalidade de transformação da realidade em que o indivíduo vive e que possibilite uma Educação que tenha como objetivo a humanização desses indivíduos

Segundo Gentile (2018, p. 171), a Ciência da Interdisciplinaridade preza por uma liberdade científica alicerçada no diálogo e na colaboração, no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar. Esta não objetiva uma valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, busca uma ascense humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de Educação, em sentido amplo, humanizador e libertador do próprio sentido de ser-no-mundo. A atividade docente pautada na interdisciplinaridade busca o desenvolvimento pleno dos(as) educandos(as), uma forma de apresentar-lhes os diversos conhecimentos a partir da realidade em que vivem, possibilitando um aprendizado mais significativo.

Assim, é possível perceber até que ponto os pesquisadores se lançaram a uma vivência pautada na interdisciplinaridade de suas práticas pedagógicas, pois essas práticas teriam seu foco na didática no desenvolvimento dos educandos, buscando encontrar uma postura diferenciada na construção do conhecimento (GENTILE, 2018, p. 171).

A interdisciplinaridade, apesar de não ser compreendida por boa parte das instituições de ensino, não é uma ciência inaplicável. Para compreendê-la é necessário pensá-la como construção de conhecimentos diversos, baseados nas competências a serem desenvolvidas no processo educacional, pois ocorrem “[...] a partir de uma temática, sendo privilegiados novos arranjos de conhecimentos que

rompam com as tradicionais disciplinas, sendo fundamentados em uma sólida base teórico-metodológica articulada com a prática” (MEINHARDT, 2018, p. 193).

Assim, é possível observar que a condição interdisciplinar se estabelece a partir das competências necessárias à formação humana, e que é por meio da dimensão prática que as competências demandam que irão se estruturar e articular, interdisciplinarmente, os diferentes saberes (MEINHARDT, 2018, p. 196).

Os/As docentes exercem papel fundamental em um projeto que se proponha interdisciplinar, sendo requerido dos(as) mesmos(as) engajamento, comprometimento e trabalho em equipe, além de formação pedagógica adequada. Esse trabalho em equipe e o diálogo são imprescindíveis às ações interdisciplinares, sejam elas realizadas no âmbito da pesquisa ou do ensino e, assim, a Universidade precisa rever suas estruturas fragmentadas e seus processos rígidos para que a Interdisciplinaridade encontre espaço na pesquisa e no ensino (MEINHARDT, 2018, p. 214).

A autora acrescenta:

No que tange à interdisciplinaridade, há que se considerar que as competências ao se remeterem à atuação do profissional na resolução de problemas da vida real, não requerem apenas saberes que têm origem em uma única disciplina, mas em várias, os quais precisam ser abordados de forma integrada (MEINHARDT, 2018, p. 217).

Para uma prática interdisciplinar é imprescindível que haja uma abordagem de conhecimentos de forma integrada, para que o/a educando(a) possa construir novos conhecimentos transformadores da realidade. Pode-se considerar que os projetos interdisciplinares, com o objetivo de proporcionar o exercício prático das competências pelos(as) estudantes, teriam vinculação a uma situação real, de forma a reafirmar a complexidade, exigindo um olhar interdisciplinar por parte do(a) estudante, que seria desafiado a resolver algum problema de forma competente (MEINHARDT, 2018, p. 217).

Por fim, a autora acredita que, apesar de todo um trabalho relacionado à construção de um modelo curricular pautado na Interdisciplinaridade, o rompimento com o modelo disciplinar não se faz apenas com a proposição de um novo desenho curricular, pois exige, além disso, uma atitude docente, sendo preciso que os atores do processo ensino-aprendizagem compreendam e se enxerguem na nova proposta (MEINHARDT, 2018, p. 217).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade, em seu sentido mais amplo, propõe apresentar o universo de conhecimentos na sua totalidade, dando a oportunidade de construirmos um conhecimento significativo que nos permita enxergar o mundo como um todo e não mais fragmentado, pois na realidade em que se vive os aprendizados são utilizados de forma concomitante e interdependente.

A partir dos resultados encontrados nas teses analisadas, foi possível observar que a Interdisciplinaridade se configura como uma Ciência e que, para ganhar espaço no ambiente escolar, é necessária a colaboração de uma série de fatores, entre eles, a abertura das mentalidades de docentes,

possibilitando uma ruptura com o ensino tradicional e focando não no conhecimento como finalidade em si mesmo, mas sim na realidade, na tentativa de encontrar caminhos e soluções para problemas do cotidiano.

Além da construção de um projeto de Educação interdisciplinar, é necessária uma reflexão acerca da aplicabilidade desse projeto. Não basta que seja construído, é necessário que a Escola esteja de portas abertas para novas e mais eficientes formas de construção de conhecimentos, permitindo a formação de indivíduos múltiplos em seu pensar, e que vivem em um mundo também múltiplo, podendo compreendê-lo de forma interdisciplinar.

A atividade docente, nesse contexto, é de fundamental importância para a efetivação do projeto interdisciplinar. Para que essa atividade profissional esteja pautada no ensino interdisciplinar, é necessário que a Interdisciplinaridade esteja presente na formação desses(as) Professores(as), de tal forma que sua atividade docente, em estreita relação com o contexto, cotidiano e realidade do seu público, passe a atuar não mais na formação de indivíduos com conhecimentos fragmentados. A Interdisciplinaridade, apesar de ainda não ser muito bem compreendida por uma boa parte de instituições educacionais, propõe um caminho novo e uma possibilidade de transformar a realidade da Educação brasileira.

Apesar da quantidade significativa de informações que complementaram as discussões das categorias neste capítulo, é necessário observar que a delimitação do escopo analítico, aqui realizada, relacionada à Interdisciplinaridade na atividade docente, não permitiu compreender realmente todas as discussões que envolvem essa jovem Ciência.

Entretanto, no que diz respeito à Interdisciplinaridade, considera-se a atividade docente de fundamental importância para o trabalho a ser desenvolvido. Nesse sentido, acredita-se que o presente texto aponta para a viabilidade, para além da necessidade, de uma atividade docente num contexto interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890-1930). **Educar**, Curitiba, n.35, p.139-152, 2009. Editora UFPR.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 5. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Gênese e a formação do conceito de interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

GENTILE, Fausto Rogério. **O estado da arte da interdisciplinaridade:** o construto epistemológico de Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985 – 2015). 2018. 196 f. Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo: PUC/SP, 2018.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.**, vol. 7, n. 18, p.65-137, São Paulo, May/Aug. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004 Acesso em: nov. 2018.

MEINHARDT, Moana. **Na Contramão da Lógica Disciplinar:** revisitando o ensino de graduação desde a vivência da Pesquisa-Ação sob a perspectiva da Interdisciplinaridade. 240 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade La Salle, Canoas-RS, Biblioteca da Universidade La Salle, 2018.

PETRONI, Maria Rosa; MELO, Edsônia de Souza Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos? **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 17, n. 21, p. 132-146, jul./dez., 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão (History of school education in Brazil). **Paidéia**, n. 4, p.15-30, Ribeirão Preto-SP, Feb./July, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

TEMPORALIDADE DAS AÇÕES E VIVÊNCIAS MOTORAS DAS CRIANÇAS

Cristiane Borges Pinheiro

Márcia Cozzani

O ensino da Educação Física nos anos iniciais da escolarização é de grande relevância, pois é na infância que a criança amplia o repertório motor a partir da aquisição das habilidades motoras básicas, o que permite à criança o desenvolvimento de habilidades locomotoras, manipulativas, estabilizadoras essenciais para o domínio sobre o seu corpo (SANTOS; DANTAS; OLIVEIRA, 2004). Porém, para a aquisição de tais habilidades, é necessária a interação direta do indivíduo/criança com o meio externo e oportunidades para as vivências e práticas corporais sistematizadas as quais irão contribuir para o processo de desenvolvimento motor.

O movimento é uma ação intrínseca a criança, uma vez que ela explora o mundo a sua volta principalmente por meio das habilidades motoras, assim é um dos eixos a serem trabalhados com as crianças na educação infantil, conforme descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), pois, trata-se de uma linguagem específica das crianças ainda que seja considerado como objetivo final das experiências aperfeiçoa o desenvolvimento motor e a expressão corporal. A nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017) prevê o “corpo, gestos e movimentos” como um dos campos de experiências a serem vivenciados pelas crianças na educação infantil:

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BNCC, 2017, p. 41)

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e na nova Base Nacional Comum Curricular/BNCC o movimento é considerado um campo importante no processo de desenvolvimento da criança. Contudo, evidencia-se que esse eixo ainda é negligenciado pelas instituições da educação infantil e, quando abordado, ocorre muitas vezes de modo superficial, sem planejamento e objetivo pedagógico adequado, configurando apenas uma ação improvisada de entretenimento às crianças. Iza e Melo (2009), por exemplo, ao realizarem um estudo sobre as atividades de movimento na rotina diária de professoras atuantes na educação infantil identificaram que, as professoras tinham experiência de trabalho com as crianças, mas não necessariamente o conhecimento de como trabalhar as atividades educativas voltadas ao movimento, e diante disso, privilegiavam a manutenção das crianças em situação de não-movimento.

Soares, Prodócimo e Marco (2016), também identificaram que as professoras se esforçavam para realizar atividades voltadas ao movimento, relacionando-as também com os demais eixos propostos no RCNEI. A presença da ludicidade nas atividades fez com que as crianças se envolvessem, assim como a relação com as questões da vida social. Por outro lado, no período em que as crianças estavam sendo orientadas pelas auxiliares de classe, as atividades não eram realizadas:

No período da rotina em que as turmas estavam sob a responsabilidade dos agentes de educação, verificou-se que eles não realizavam, em sua maioria, atividades planejadas com diferentes objetivos ou novas abordagens, possivelmente resultante da não necessidade de formação pedagógica específica para o desenvolvimento dessa função. Da mesma forma, foi identificada a subutilização dos espaços da escola, pois raramente ocorriam mudanças em estruturas frequentemente utilizadas ou mesmo atividades em outros locais fora da sala, embora se ressalte a limitação deste estudo ocasionada pela observação de apenas um dia da rotina de cada turma. (SOARES PRODÓCIMO e MARCO, 2016, p.1206)

Nesse contexto, evidencia-se a importância da formação do professor que atua na educação infantil, uma vez que no horário de atuação das agentes que não tinham formação em nível superior, também não eram realizadas atividades com cunho pedagógico, nesse caso, as ações eram voltadas para as atividades assistencialistas, do cuidado com a criança.

O movimento, na educação infantil pode e deve ser trabalhado pelo professor juntamente com outras áreas de conhecimento, de maneira interdisciplinar, de forma a contribuir com o desenvolvimento da criança como um todo, pois “a educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência.” (SEVERINO, 2008, p. 43).

Para Soares, Prodócimo e Marco “[...] o movimento da criança pequena é um elemento aglutinador para o qual o conhecimento possa ser explorado de maneira interdisciplinar, uma vez que é a forma de realização de experiências e de comunicação com o mundo” (2016, p. 1198).

Através do movimento a criança pode além de ampliar o seu repertório motor, desenvolver outras habilidades cognitivas, sociais, de forma a contribuir com o seu desenvolvimento como um todo, por meio de suas próprias experiências e forma de interação com o ambiente que está a sua volta.

A organização do tempo na educação infantil por vezes também negligência a realização das atividades voltadas ao movimento, pois a maior parte do tempo é destinada as atividades assistencialistas, relacionadas aos cuidados e higiene com as crianças, e ou atividades pedagógicas cognitivas, conforme identificado na pesquisa realizada por Iza e Mello (2009):

As professoras têm trabalho durante todo o tempo em que permanecem na creche e isso se refere exclusivamente a alimentar, garantir a higiene (banho, troca) e o descanso das crianças. Embora essas questões sejam relevantes e de extrema importância para o bem-estar das crianças, as professoras não oferecem outras atividades e isso, provavelmente, se deve à falta de organização do tempo de que dispõem (p. 292)

Assim, faz-se necessário um estudo da organização temporal das atividades referentes a rotina das crianças na educação infantil e a inserção pedagógica do eixo movimento pelo profissional que atua nessa fase de ensino. Destaca-se também, que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2013) legitima a obrigatoriedade do ensino da educação física na educação infantil, contudo não

esclarece se esse componente deve ser ministrado pelo profissional específico da área ou por um professor generalista, uma vez que, nessa fase de ensino normalmente são os professores formados em Pedagogia que atuam.

Nesse sentido, analisamos a temporalidade das ações e vivências motoras das crianças a partir do planejamento e da prática pedagógica das professoras que atuam nesta fase do ensino de uma instituição da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa-BA. Consideramos que a atuação da professora na educação infantil através de uma intervenção planejada, voltada a vivência de práticas corporais de maneira sistematizada, pode interferir no processo de desenvolvimento motor da criança.

Como instrumento de pesquisa, realizou-se observação estruturada não participante, e análise documental do planejamento de ensino da instituição com base no eixo movimento. As observações foram realizadas em três turmas de educação infantil, escolhidas de acordo com as faixas etárias de 01, 02 e 03 anos e ocorreram ao longo de três semanas, sendo uma semana para cada turma no turno matutino, pois segundo o planejamento da instituição o eixo movimento deveria ser abordado nesses dias e horários. Para o roteiro de observação estabeleceu-se como critério o tempo em que cada atividade da rotina foi desempenhada e a descrição minuciosa das atividades voltadas ao eixo movimento previstas no planejamento de ensino.

A instituição na qual foi realizada esta pesquisa atua com ensino integral (entre 07h às 18h) e atendeu no ano de 2018, 286 crianças com idade entre 04 meses e 03 anos. As crianças são agrupadas em 14 turmas organizadas da seguinte maneira: 03 turmas de berçário com bebês de 04 a 11 meses; 03 turmas com crianças de 01 ano de idade; 05 turmas com crianças na idade de 02 anos; e 3 turmas com crianças na idade 03 anos. As aulas são ministradas por 28 professoras efetivas e 35 assistentes de classe, todas são mulheres, graduadas ou graduandas no curso de pedagogia. Um grupo de professoras ministra as atividades no turno matutino e outro grupo no turno vespertino. Os conteúdos pedagógicos abordados pelas docentes são os mesmos em ambos os turnos.

De modo geral, em todos os grupos etários, a rotina das crianças pela manhã é marcada pelos seguintes momentos: momento da acolhida, café da manhã, horário do parquinho, momento da contação de histórias, banho, lanche da manhã, momento da TV (esse momento é revezado ao longo da semana com todas as turmas) e almoço. Essa rotina é organizada em todas as turmas, destaca-se que o momento do parquinho é um horário de cerca de vinte minutos em que as crianças realizam brincadeiras livremente em um espaço aberto que há dentro da instituição com alguns brinquedos como carrinhos e escorregador. Quando chove esse momento de brincar livremente é realizado dentro das salas de aulas.

Em relação à estrutura física, a instituição tem salas com materiais e mobiliários adequados à faixa etária das crianças (tamanho de cadeiras e mesas), colchonetes ou tatames nas salas, tem um espaço de leitura para contação de histórias, um espaço com televisão para as crianças assistirem vídeos e/ou filmes e dois refeitórios. Os berçários também são equipados com berços e tatames no chão para que os bebês possam se movimentar livremente.

O planejamento de ensino da instituição é organizado por faixa etária de ensino, sendo que, para as crianças entre um e dois anos, elabora-se um único planejamento, conforme previsto no RCNEI, onde são apresentados os objetivos e a metodologia que devem ser abordados em cada uma dessas fases. A cada bimestre a instituição aborda um tema que é trabalhado com as turmas, variando apenas a metodologia e atividades realizadas de acordo com a idade. Durante o período de observações, relacionadas a esta pesquisa, o tema abordado pela instituição foi *Alimentação Saudável* e posteriormente *Meio ambiente*. Esses temas foram abordados dentro de quatro eixos: *de leitura e escrita*, *matemática*, *ciências naturais* e *Movimento*. Conforme o planejamento apresentado pela instituição, as atividades voltadas para o Eixo-Movimento⁸ foram realizadas em dois dias da semana.

O RCNEI também é dividido em eixos-áreas, em cada um são abordados temas que devem ser tratados com as crianças de forma a contribuir no seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, percebeu-se que a instituição segue as orientações previstas no referencial curricular quanto à elaboração do planejamento, uma vez que se organiza por eixos-áreas e trata de temas transversais com as crianças.

Buscamos compreender o planejamento de ensino do *eixo-movimento*. Ao analisar o planejamento da instituição referente ao eixo movimento ficou evidente que as competências a serem alcançadas pelas crianças referem-se ao desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, equilibrar, de acordo com a idade das crianças. A proposta apresentada no planejamento coaduna com as orientações do RCNEI para a faixa etária, pois na fase entre um a três anos, a criança, já se locomove por meio do andar e essa função motora se aperfeiçoa a medida que a criança tem a oportunidade de praticar e explorar o espaço ao redor com a possibilidade de ampliar as habilidades nas ações de correr, saltar, entre outras. “A grande independência que andar propicia na exploração do espaço é acompanhada também por uma maior disponibilidade das mãos: a criança dessa idade é aquela que não para, mexe em tudo, explora” (RCNEI, 1998, p. 22).

No que tange ao desenvolvimento motor, as crianças com idade entre um e dois anos encontram-se na fase do movimento rudimentar e as crianças com idade entre dois e três anos estão na fase do movimento fundamental. É na fase do movimento rudimentar que a criança realiza os primeiros movimentos voluntariamente. Assim, faz-se necessário que a criança tenha diferentes experiências motoras nas habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Nesse sentido, o planejamento do ensino na instituição abordou o conteúdo de jogos e brincadeiras para o trato do eixo movimento.

Os jogos e brincadeiras no planejamento da instituição pesquisada foram considerados como uma habilidade a ser alcançada pelas crianças, com idade de um ano. Esse conteúdo de ensino, tão presente no cotidiano das crianças, fazem parte da cultura corporal, área de conhecimento que é tratada pedagogicamente pela educação física escolar (SOARES *et al.*, 1992). Nesse contexto, o professor que atua nessa fase de ensino, com esse conteúdo, deve compreender que os jogos e brincadeiras são conteúdos importantes às crianças e que requerem inúmeras vivências motoras:

Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da consciência, ele deve ser entendido como "fator de desenvolvimento" por

estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. (SOARES *et al.*, 1992, p. 45.)

Evidencia-se que os conteúdos da cultura corporal são importantes na educação infantil, no que tange ao desenvolvimento motor e global da criança, e o professor de educação física é o profissional indicado para atuar nessa fase de ensino, pois trata especificamente dessa área de conhecimento. Daí a importância da atuação do professor de educação física na educação infantil, juntamente com o pedagogo para possibilitar que as crianças acessem, de modo sistematizado, as práticas corporais e conhecimentos específicos que são próprios da cultura corporal na infância, como os jogos e brincadeiras que propiciam à criança ampliar seu repertório motor.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Por meio das observações realizadas na instituição foi possível considerar que em todas as turmas o tempo das crianças é organizado em uma rotina marcada pelos seguintes momentos/atividades: momento da acolhida, café da manhã, horário do parquinho, momento da contação de história, horário do banho e momento da TV.

Durante a realização da pesquisa destacamos estes momentos considerando apenas a observação do período matutino. Não foram observados os momentos e atividades do período vespertino uma vez que, o planejamento pedagógico relacionado ao eixo-movimento, de interesse desta pesquisa, foi exclusivamente realizado no período matutino. Descrevemos a seguir, cada momento/atividade e uma noção geral da rotina experimentada pelas crianças na instituição.

1º) Momento da Acolhida: este momento normalmente ocorreu entre as 07h e 08h:30min da manhã. As crianças da Turma I (faixa etária de 1 ano de idade) foram recepcionadas na sala da TV. As crianças da turma II, (faixa etária de 2 anos de idade) em uma das observações foram recepcionadas pela assistente, mas sem nenhuma atividade sistematizada. Na segunda observação foram recepcionadas na sala de aula com alguns brinquedos como carrinhos e bonecas. As crianças da turma III (faixa etária de 3 anos de idade) foram recepcionadas na primeira observação na sala de aula e receberam da professora massinhas de modelar. Na segunda observação a acolhida foi com brinquedos na sala de aula. Destacamos alguns excertos da pesquisa durante a observação da rotina das crianças.

[...] Ao chegarem a partir das sete horas, as crianças foram direcionadas para a sala de televisão, localizada ao lado da sala de aula desta turma, onde assistiam a um vídeo infantil. Inicialmente, o vídeo colocado para as crianças foi o tema “A Galinha Pintadinha”. Pude observar que uma das crianças que chegou primeiro, não prestava atenção ao vídeo, preferiu explorar o espaço da sala enquanto se deslocava e brincava livremente. Pude observar que a maioria das crianças não se interessou pelo vídeo, a ponto de permanecerem atentas e concentradas nesta atividade, pelo contrário ficaram dispersas, realizando outras atividades (**1º dia de observação, turma I, 2019**).

[...] as oito horas havia quatorze crianças presentes. A assistente organizou todas as crianças sentadas em um círculo no chão sobre os colchonetes e deu alguns brinquedos (carrinhos, ursos, bonecas). Seis crianças permaneceram correndo e brincando entre elas e as demais ficaram

sentadas na rodinha. Por voltas das oito horas e trinta minutos havia vinte e uma crianças na turma, total de presentes nesse dia de observação (**1º dia de observação, turma II, 2019**).

2º) *Café da manhã*: o café da manhã foi sempre servido no refeitório da instituição logo após o momento de acolhida das crianças. Observamos que o horário do café da manhã ocorreu por volta das 08h:30min com duração de até 15 minutos.

3º) *Horário do Parquinho*: o espaço do parquinho é uma área externa de aproximadamente 150m², sem cobertura e com alguns brinquedos fixos (escorregador e balanços). Em dias chuvosos as crianças não utilizavam o local. Em média, as crianças permaneciam no parquinho por 30 minutos. O momento das crianças no parquinho ocorria de forma espontânea, sem a intervenção das professoras com uma ação pedagógica planejada. As professoras neste momento apenas observavam as crianças com certa distância e se aproximavam e interagiam apenas para manter a segurança enquanto as crianças brincavam livremente.

4º) *Momento da contação de história*: o momento de contação de história foi observado de acordo com a faixa etária das crianças. Observamos com as crianças da turma III que este momento foi uma experiência com música e como uma atividade de alfabetização. Com as crianças da turma I esta atividade teve como objetivo trabalhar os temas de conhecimento abordados pela escola. Durante o período de observação da pesquisa o tema abordado foi a alimentação saudável. O tempo de duração desta atividade variou de acordo com a turma/idade das crianças. Nas turmas menores com crianças de 1 e 2 anos, em média o tempo destinado a contação de história foi de dez a quinze minutos, enquanto para as crianças da turma III esse momento durou cerca de trinta minutos.

[...] a professora contou uma história em que o objetivo principal era apresentar às crianças tipos variados de frutas considerando assim o tema da unidade, alimentação saudável. Neste momento de contação de história as crianças se interessaram e permaneceram atentas à atividade (**1º dia de observação, turma I, 2019**).

[...] a professora cantou outra música e começou a contar a história utilizando como recurso pedagógico, um “cineminha” feito de papelão. A professora apresentou alguns fatos relacionados a história e as crianças interagiram, respondendo as questões, como por exemplo, quais desenhos eram apresentados quais as cores dos desenhos como o arco-íris, ou a cor do pássaro [...] (**2º dia de observação, turma III, 2019**).

5º) *Horário do Banho*: esse momento durou em média de trinta a sessenta minutos. Sendo que com as crianças menores, entre um e dois anos o horário do banho demora mais tempo, pois as crianças menores requerem um cuidado maior, enquanto as crianças de três anos são um pouco mais independentes.

[...] Às nove horas e quarenta minutos as crianças se preparam para tomar banho. A professora e as assistentes prepararam cada criança para o momento do banho. Neste momento, enquanto cada criança espera para ir para o banho as atividades que realizam na sala são livres, muitas brincam com os brinquedos disponíveis na sala. As professoras neste momento estão ocupadas com os cuidados específicos relacionados ao banho e higiene (secar as crianças, as trocas de roupas etc.). Às dez horas, terminado o banho, as crianças foram vestidas/trocadas e nesse horário realizaram o lanche da manhã (**1º dia de observação, turma I, 2019**).

[...] nove horas e cinquenta minutos as crianças retornaram para a sala e logo foram lanchar. Posteriormente as crianças se organizaram para o banho e nesse momento ficaram dispersas, correndo, brincando entre si, como havia muitas crianças, cerca de vinte e uma, e apenas duas professoras para auxiliar no banho, esse momento se estendeu até por volta das onze horas (**2º dia de observação, turma II, 2019**).

6º) *Lanche da Manhã*: esse momento foi realizado dentro da sala de aula em todas as turmas.

7º) *Momento da TV*: essa atividade foi realizada de modo alternado entre as turmas ao longo da semana visto que o espaço da TV era compartilhado por todos. Nos dias específicos da observação, apenas a turma I realizou esse momento, sendo que o tempo médio dessa atividade foi de sessenta minutos.

[...] a professora levou as crianças para assistirem os vídeos do desenho “a galinha pintadinha” e, como as crianças não se concentraram para verem este vídeo a professora buscou outros vídeos infantis, porém, mais uma vez as crianças não se interessaram pelos desenhos e ficaram dispersas pelo espaço. A professora e a assistente distribuíram entre as crianças, ainda na sala de TV, alguns brinquedos para que se distraíssem, mas, ainda assim, as crianças não se interessaram em brincar com estes brinquedos [...] (**1º dia de observação, turma I, 2019**).

Após as observações da rotina na escola, foi possível perceberem todas as turmas que as crianças permaneceram em alguma atividade, comum à faixa etária, como por exemplo, a turma I, correndo livremente pelo espaço, alcançando e manuseando objetos disponíveis nas salas de aula, entre outras atividades. Em alguns momentos as professoras utilizaram alguns recursos como a música e buscaram incentivá-las a dançar. Por outro lado, ficou evidente, a partir de nossas observações, que essas atividades não eram realizadas de maneira sistematizada com um planejamento pedagógico prévio, pelo contrário, ocorreram de modo improvisado como tentativa de entreter as crianças sem que ficasse claro para nós, quais os objetivos das atividades de acordo com o que estava previamente planejado no eixo-movimento.

Foi possível perceber uma preocupação da professora em manter certo controle do ambiente e do espaço, partindo da ideia de que quanto mais organizado o ambiente, no sentido de as crianças estarem “quietas”, melhor a possibilidade de realizarem os momentos da rotina da escola. Observamos que as habilidades motoras, como por exemplo, correr, andar, manipular objetos, descritas no planejamento foram vivenciadas pelas crianças de maneira espontânea. Ou seja, a prática pedagógica não coaduna com as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças e descritas no planejamento de ensino, uma vez que os conteúdos não foram tratados conforme previsto inicialmente.

Assim, como na turma com crianças de um ano, na turma II as atividades voltadas ao eixo movimento não foram sistematizadas pedagogicamente. As crianças realizam movimentos espontâneos, comuns à sua faixa etária, e notou-se por parte das professoras e assistentes das turmas uma tendência em restringir as ações motoras realizadas pelas crianças.

Notamos que, na faixa etária de dois anos, as crianças não ficaram engajadas e atentas nas atividades em que precisavam permanecer mais tempo sentadas, como, por exemplo, no momento de

contação de história e em atividades sentadas com massinhas. Facilmente se distraíram com outros objetos ao redor e, frequentemente, preferiram correr pelo espaço da sala.

Na turma III (crianças na faixa-etária de 3 anos de idade) dentre as competências e habilidades descritas no planejamento de ensino relacionadas ao eixo-movimento, observamos na prática pedagógica docente, antes do momento da contação de história, algumas brincadeiras e atividades rítmicas para aperfeiçoar progressivamente o equilíbrio corporal e a coordenação motora. Entretanto, esse momento foi muito curto e com poucas possibilidades de as crianças explorarem ativamente os espaços em diferentes ambientes.

As observações evidenciaram uma forte preocupação quanto à rotina das crianças e o horário previsto para cada momento. Por outro lado, observamos que o tempo previsto para as atividades pedagógicas foi pouco valorizado. Isto nos levou a refletir como a criança demanda e necessita movimentar-se. Por vezes buscam romper a rotina e as atividades que as colocam, em grande tempo, de contenção de movimento.

TEMPORALIDADES DAS VIVÊNCIAS MOTORAS DAS CRIANÇAS

A partir dos horários disponibilizados entre cada momento da rotina escolar e atividades desenvolvidas buscou-se refletir sobre a temporalidade das ações e vivências motoras das crianças, bem como sobre a natureza das ações motoras.

As atividades relacionadas aos cuidados das crianças demandam a maior parte do tempo na rotina escolar, principalmente, como esperado, entre as crianças menores entre um e dois anos de idade. Em média o horário do banho e do café da manhã ocupa uma hora da rotina das crianças da turma I, enquanto as atividades pedagógicas restringem-se em cerca de dez a quinze minutos.

Observamos que dentro da rotina das crianças da turma I e II as atividades pedagógicas sistematizadas são mínimas. Por exemplo, no momento da acolhida, que dura em torno de uma hora, as crianças ficam brincando de maneira espontânea, mas sem atividades com direcionamento pedagógico. Com as crianças de três anos, as atividades pedagógicas ocupam um espaço maior na rotina escolar, principalmente aquelas relacionadas a alfabetização, realizadas em média durante trinta minutos. Contudo, esse tempo ainda é curto comparado ao período em que as crianças são acolhidas ou ficam sem atividades sistematizadas entre um momento e outro da rotina.

Os momentos voltados para as atividades pedagógicas dão maior ênfase ao desenvolvimento de funções cognitivas, como a atenção e concentração das crianças em atividades quase sempre, sem a presença das práticas corporais, principalmente na turma III, que no ano seguinte passarão para a pré-escola. Por outro lado, a ênfase no desenvolvimento destas e outras funções cognitivas, também podem ser alcançadas com atividades relacionados ao *Eixo-Movimento*. Tais evidências corroboram com Iza e Melo (2009) que discorrem o seguinte:

Um dos principais problemas na Educação Infantil é exacerbação da escolarização da criança que reflete uma imposição de posturas e movimentos aos seus corpos, impedindo-as de brincar, que é a atividade mais importante nessa faixa etária, pois, por meio dela, a criança aprende e se desenvolve. (p. 285)

Uma atividade realizada em quase todas as observações é o momento do parquinho, em que as crianças se deslocam para o espaço externo da instituição e realizam atividades/brincadeiras livremente. Esse momento dura em torno de trinta minutos, porém, neste espaço de tempo, não há um direcionamento pedagógico. Não há uma intenção pedagógica, as ações que as crianças realizam no parquinho não são planejadas, pois esse espaço se caracteriza como um momento em que as crianças poderão brincar livremente.

Destaca-se nesse sentido a necessidade de um planejamento voltado a estimulação do desenvolvimento motor das crianças e a importância da mediação do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem, conforme discorre Iza e Melo (2009, p. 285) “A mediação das professoras no desenvolvimento das atividades de movimento na educação infantil deve ser planejada, visando ao desenvolvimento das crianças pequenas, de maneira que tragam efetivamente benefícios à vida destas em sociedade”.

O tempo destinado ao momento da acolhida em todas as turmas leva em média uma hora e trinta minutos. Nesse momento as atividades que não têm um direcionamento pedagógico, são realizadas por meio de vídeos infantis, brinquedos variados e comuns à faixa etária e/ou massinha de modelar.

Nesse momento, nota-se que as habilidades motoras manipulativas se sobressaem em relação as demais, principalmente com as crianças de três anos, ao utilizarem alguns brinquedos como bola de borracha. Entre as crianças menores de um e dois anos, sobressai também as habilidades motoras locomotoras, como andar e correr, principalmente quando estão explorando o espaço/ambiente em que se encontram.

No geral, o horário do parquinho dura cerca de trinta minutos. Esse momento é muito significativo para as crianças, pois elas podem ter experiências motoras variadas, contudo, não é feito com uma sistematização pedagógica, ainda assim é uma tarefa essencialmente motora. As crianças, ao explorarem o espaço e brinquedos do parquinho, utilizam diferentes tipos de categorias de movimento e habilidades motoras básicas, mas principalmente as locomotoras, ao andar, correr e saltar.

O momento destinado a televisão foi realizado apenas na turma I com as crianças de um ano de idade, e concentrou cerca de trinta minutos. Mesmo sendo uma atividade que requer que as crianças fiquem concentradas assistindo os vídeos apresentados, elas permaneceram boa parte do tempo explorando o espaço com outras brincadeiras sobressaindo a categoria locomotora, em específico a habilidade básica de andar.

As brincadeiras que as crianças realizam expressam suas vontades as quais são construídas ao longo de sua trajetória, assim quanto mais momentos a criança tiver para brincar, melhor será o seu processo de desenvolvimento (SILVA; SANTOS, 2009). Assim, cabe ao professor por meio também das

brincadeiras, proporcionar à criança diferentes experiências que irão ampliar o seu repertório motor. As crianças buscavam realizar brincadeiras e movimentos relacionados a sua faixa etária, contudo, notou-se que não havia um estímulo de variação motora pelas professoras, ao contrário, há uma valorização da concentração e de contenção de movimento, privilegiando funções cognitivas sem movimentar-se.

O tempo da contação da história variou de acordo com a faixa etária das turmas. Entre as crianças de um a dois anos, esse momento durou entre dez a quinze minutos. Com as crianças dessa faixa etária a atividade não demandou a realização de movimentos locomotores, manipulativos ou de equilíbrio, pois as crianças ficaram o tempo todo sentadas apenas ouvindo/observando a professora regente contar a história. Nessa faixa etária, o momento destinado a essa atividade foi curto, isso pelo fato de as crianças não terem se concentrado por muito tempo em uma mesma atividade.

Com as crianças de três anos esse momento durou em torno de uma hora caracterizou-se como uma atividade pedagógica direcionada ao desenvolvimento cognitivo e alfabetização. Algumas atividades desse momento foram rítmicas com utilização de músicas cantadas pela professora e envolveu as categorias locomotoras, manipulativas e estabilizadoras de movimento, principalmente quando as crianças deveriam realizar os movimentos a partir dos comandos da professora.

Notou-se que o tempo maior foi destinado as atividades de desenvolvimento cognitivo, quando as crianças deveriam identificar os seus nomes nos crachás, as vogais e números nos cartazes dispostos na parede e quando realizaram atividade de colagem. Notamos também que entre um momento e outro em que ficam sem atividades direcionadas as crianças buscam movimentar-se todo o tempo, principalmente andando, correndo e saltando dentro da própria sala de aula.

As atividades relacionadas aos cuidados como o lanche da manhã e horário do banho, requerem um tempo maior, principalmente com as crianças menores. A hora do lanche ocorre em sala de aula com as crianças sentadas no chão em colchonetes ou nas cadeiras. No momento do banho, enquanto as crianças são organizadas pelas professoras e assistentes, elas ficam dispersas na sala, mas no geral se locomovendo, andando pelo espaço. A intenção pedagógica dentro do contexto observado foi suprimida em valorização à rotina das crianças e ao tempo do não-movimento. Revelando-se o modelo disciplinador escolar, conforme afirmam Surdi, Melo e Kunz (2016):

Os ambientes educacionais se tornaram um predomínio de atividades e encaminhamentos puramente pedagógicos que fortalecem o trabalho com os corpos presos em carteiras, controlados e enfileirados. As inúmeras formas de expressão e de interatividade não pertencem mais ao espaço escolar. As regras e os deveres da sala de aula, ou, podemos dizer, da escola, sobrepõem-se aos reais valores que se pregam na educação, que deveriam ser o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens. A questão é que a transmissão de conhecimentos tem acontecido muitas vezes com rigidez, por parte dos educadores e dos alfabetizadores. (p. 460)

Além dos momentos descritos acima, na turma II, as crianças realizaram a atividade de passar por um túnel. Nessa atividade, evidencia-se a predominância da categoria locomotora, contudo diferente das demais turmas, as crianças poderiam se locomover de diferentes formas, em quatro apoios, ou se arrastar por exemplo. Notou-se que a utilização desse recurso (túnel) foi um momento importante de

variabilidade nas tarefas locomotoras, no caso se deslocar de um ponto a outro da sala, mas devendo passar por esse “túnel”.

As atividades motoras realizadas pelas crianças refletem no processo de desenvolvimento motor, pois como discorre Gallahue e Ozmum (2005) o ambiente influencia no processo de desenvolvimento, que ocorre durante toda a vida do ser humano. Como a criança nos primeiros anos de ensino encontra-se na fase das habilidades motoras fundamentais é importante que o professor propicie diferentes experiências motoras as crianças.

Essa fase do desenvolvimento motor representa um tempo em que as crianças mais novas estão ativamente envolvidas na exploração e experimentação do potencial de movimento de seus corpos. É um tempo de descobertas do modo de executar uma série de movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação, primeiramente isolados e depois em combinação com outros (GALLAHUE; OZMUM, 2005, p. 70).

A análise das observações aponta que o tempo destinado às atividades motoras é restrito aos momentos livres e espontâneos da própria criança. As professoras em geral não realizam atividades sistematizadas relacionadas ao eixo movimento. Isto pode estar relacionado a formação docente, conforme aponta Basei, Bendrath, Cereja (2018).

Os contratemplos estão relacionados desde a falta de estrutura física e material das escolas até a formação inicial e continuada dos docentes para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem relativo ao movimento humano, já que não é raro encontrarmos municípios deste porte que não possuem professores com formação específica em Educação Física atuando (p. 154).

Nas observações realizadas, as docentes não tinham formação na área da educação física, em geral eram pedagogas graduadas ou em processo de formação atuando no ensino infantil. As observações revelam a importância da atuação do professor de educação física no ensino infantil, enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem relacionados ao eixo “movimento” conforme prevê o RCNEI ou, no campo de experiência “corpo gestos e movimentos” previstos na nova BNCC através dos conteúdos da cultura corporal, tais como jogos e brincadeiras, a ginástica, entre outros, uma vez que estes são objetos de estudos da área da Educação Física. A mediação dos conteúdos deve ser objetivada no processo de desenvolvimento motor das crianças, assim, cabe ao professor de educação física proporcionar experiências motoras variadas que contribuam nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a inserção das crianças cada vez mais cedo na escola é importante a análise do planejamento e da prática pedagógica docente na educação infantil, principalmente no que tange a inserção da educação física nessa fase de ensino, uma vez que a literatura nos evidencia que o movimento é, por vezes, negligenciado.

O eixo-movimento está presente no planejamento da instituição de educação infantil, porém na prática pedagógica, o movimento é pouco valorizado no contexto da aprendizagem e o tempo destinado

às ações relacionadas a esse eixo, refere-se a poucos instantes dentro da rotina das crianças. Ou seja, as crianças realizam ações motoras constantemente, contudo de maneira espontânea. São poucos os momentos em que o planejamento proposto pela instituição é colocado em prática.

A contenção motora por meio de um discurso voltado a concentração e atenção das crianças ficou evidente, enquanto a experiência motora é negligenciada pedagogicamente. Além disso, o tempo destinado às vivências motoras dentro da rotina das crianças é curto e não apresenta um objetivo específico conforme previsto no planejamento da instituição.

Reforçamos a necessidade da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil para atuar especificamente com os conteúdos da cultura corporal de forma a contribuir com o pleno desenvolvimento da criança, visto que às práticas corporais estão, por vezes, negligenciadas neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A.; CEREJA, C. Contratempos na Trajetória da Educação Física na Educação Infantil. **Pesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 152-166, 2018.

BRASIL. **Lei Federal n.12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. (RCNEI) Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Brasília, Distrito Federal: MEC/SEF, 1998.

BRASIL; MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em junho, 2019.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed.- São Paulo: Editora Phorte, 2005.

IZA. Dijnane Fernanda Vedovatto. MELLO, Maria Aparecida. QUIETAS E CALADAS: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.283-302, ago. 2009.

SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J.A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, Número Especial, p. 33-44, ago. 2004.

SEVERINO, J.A. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. Em Fazenda. (org.) Didática e interdisciplinaridade p. 31-44. Campinas, SP: Papirus, 1998. — (Coleção Práxis).

SILVA, A. F. F.; SANTOS, E. C. M. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFFJ, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação – DPPG. Mesquita, 2009. 36f. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, D. B.; PRODÓCIMO, E.; MARCO, A. O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1195-1208, out./dez. de 2016.

SURDI, A. C., MELO, J. P., KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

INTERDISCIPLINARIDADE ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO SEMIÓTICA PEIRCEANA

Jociel Nunes Pereira Vieira

Emanoel Luís Roque Soares

Assim como os games, a educação avançou tecnologicamente, tanto nas formas de aprendizagem como, especialmente, nos métodos de ensino. Do manual ao digital, ambos expandiram exponencialmente a quantidade de pessoas que podem atingir e a maneira atrativa de como fazem isso. Pensar em Gamificação nos remete a conceitos como brincadeira, diversão, entretenimento, distração, recreação. Dessa forma, como podemos utilizar essa proposta no âmbito escolar, considerando as novas tecnologias e a dinamicidade que deve haver nos processos de ensino e aprendizagem?

Gamificação deriva de *game* = jogo, este pode ser manual, analógico ou digital, logo, composto por e exigido do jogador várias linguagens, assim, o método semiótico criado por Charles Sanders Peirce pode auxiliar a estruturar em três níveis as interpretações acerca dos conteúdos escolares aprendidos com base em técnicas similares às dos jogos, baseando-se em sua categorização do pensamento em três níveis.

Diante das inúmeras possibilidades de considerar os elementos presentes nos jogos como elementos essenciais na Educação, observa-se uma complementação de um para com o outro além de haver a colaboração e cooperação entre os atores educacionais, por isso considera-se a Interdisciplinaridade como uma proposta capaz de fazer um *link* entre os jogos, os conteúdos ensinados/aprendidos e as dimensões humanas na vida cotidiana do discente.

Ponderando sobre esses novos conceitos na área da Educação, tem-se como intenção desta pesquisa, mostrar como a Gamificação pode colaborar na Educação quando estruturada como um método que apresente, de forma teórica e prática, interpretações com base interdisciplinar sobre os conteúdos escolares e a realidade do discente. Essa intenção conta com três hipóteses teóricas – que visa expor a vinculação entre os conceitos apresentados, formular uma nova tríade para análise semiótica e refletir sobre essa conjuntura nos processos de ensino e de aprendizagem – e uma prática de exemplificações próprias, com 40 games distribuídos em 20 categorias que irão compor os fatores da tríade gamificada.

Na Educação observa-se a fragmentação do conhecimento em áreas ou componentes curriculares, mas cujo foco é um só: ensinar algo para alguém sobre alguma coisa, onde, ao final, observa-se que todas as áreas e componentes se complementam, isto é, um coopera com o outro nos processos de ensino e de aprendizagem do conhecimento de um sujeito para com o outro, e vice-versa. Assim, justifica-se esta proposta, pois também ocorre com os jogos: fragmentados em tipos e categorias, todos visam à interação do jogador com um fenômeno (seja um espaço ou um ser ou ainda uma relação

dada de forma real, imaginária, fictícia ou virtual) com uma proposta de diversão, *a priori*, e de possibilidade ou motivação para uma nova forma de interpretação de um fenômeno dado no mundo.

O método semiótico peirceano, formado pela tríade de raciocínios, Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, também pode parecer uma divisão das formas de raciocínio, quando na verdade trata-se de uma estrutura explicativa de como a cognição humana age para interpretar os fenômenos gerados pelas linguagens (verbais e não-verbais) na relação mente-mundo. Este será o condutor que estruturará os processos de jogos no âmbito escolar, possibilitando dentre as mais diversas, uma interpretação interdisciplinar a partir do conteúdo ensinado e aprendido.

Como pesquisa qualitativa, adota-se neste o levantamento bibliográfico sobre os conceitos Gamificação (com as ideias de Huizinga, Prety e Barna), Semiótica (exposta através do conceito de seu próprio criador, Charles Sanders Peirce) e Interdisciplinaridade (apresentada sob a ótica de Ivani Fazenda, pesquisadora referência da temática no Brasil), com propósitos explicativos (sobre os conceitos), descritivos (sobre a relação entre os conceitos) e exploratórios (apresentando a interpretação da aplicação do método semiótico em diversos tipos de jogos e a possível interpretação educacional-pedagógica).

Por tais aspectos descritos, é fácil compreender tamanha relevância deste estudo, pois, contribui academicamente para a expansão das discussões sobre semiótica peirceana e interdisciplinaridade que são escassas, socialmente aumenta a visibilidade das propostas gamificadas que tornam atividades monótonas mais atrativas, e faz-se conhecer por dentre as Comunidades Nerd e Geek, espaços de grande influência digital, tecnológica e de discussão de jogos, aproximando-os de comunidades escolares, o que pode formar parcerias para troca de informações, ideias, possibilidades e utilidades.

GAMIFICAÇÃO, SEMIÓTICA, INTERDISCIPLINARIDADE

O uso de games para a educação configura-se como um Cenário de Aprendizagem (isto é, o uso de um espaço qualquer não pedagógico, didático ou educacional, direcionado para os processos de ensino e de aprendizagem), então, percebemos que a teoria que vigorará em tais cenários de aprendizagem gamificados é a do sócio-constructivismo, “que defende a interação social como um caminho para a aprendizagem” (BISSOLOTI, 2014, p. 2).

Assim, podemos elencar alguns elementos que dizem respeito à “similaridade entre os jogos e o aprendizado e entre jogadores e alunos” (KLOCK, 2014, p. 2): desafios/missões, *feedback* imediato, recompensas, acessórios (como itens ou premiações, tipo medalhas ou troféus), pontos, níveis, *rankings*/placar, narrativa, descrições, integração, personalização e regras. Para entendermos do que trata o conceito de “gamificação”, primeiramente temos de entender que:

1) gamificação deriva de game = jogo, e “os jogos constituem sistemas que envolvem um jogador que realiza escolhas, as quais modificam o estado do sistema (jogo), o que correspondentemente

leva a um resultado, determinado ou não de antemão” (PETRY, 2016, p. 24), é um elemento que “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 2000, p. 4);

2) game é um espaço de interação entre jogador e ambiente jogável, podendo haver mais jogadores para interagir, com objetivos a cumprir e regras a seguir, com a capacidade de motivar emoções humanas (como a competitividade, ânsia pelo progresso, comemoração pelas recompensas e pontos adquiridos, além de aguçar a curiosidade, concentração e raciocínio);

3) gamificação “consiste na utilização de elementos e características dos jogos fora do contexto do mesmo, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 1), como uma aplicação em finanças, sustentabilidade e, como é a proposta de discussão aqui, em educação.

Gamificação é, dessa forma, um método “auxiliar” no processo guiado de ensino e aprendizagem, mas há de se ter ciência que não é um procedimento que engloba todo o conteúdo e nem deve ser utilizado de forma sequencial, desviando o real foco e objetivo de uma aula. É uma possibilidade de motivação e rentabilidade, uma estratégia didática somente. A pedagogia centra-se na construção gradativa e aquisição dos conhecimentos por parte do estudante, enquanto a motivação, prazer e atratividade são mecanismos a serem explorados quando na aprendizagem transparece desmotivação, dificuldades ou abarrotamento. A Gamificação representa o ensino, não o é.

Assim, sendo a semiótica a ciência que estuda todo tipo de linguagem verbal e não-verbal, ou simplesmente uma filosofia científica da linguagem, é com ela que trataremos as linguagens dos games e da educação. Seu criador foi o filósofo, lógico e cientista norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), que afirma: “a lógica é [...] apenas um outro nome para *semiótica* (σημειωτική), a quase-necessária, ou formal, doutrina dos signos” (1977, p. 45, grifo do autor).

Peirce estuda e apreende as linguagens com as categorias do pensamento, são elas que estimulam a cognição, isto é, “a faculdade de aprendizado, de aquisição, memória e inferência, síntese” (PEIRCE, 1977, p. 14). O objeto sógnico gera significado e significante para seu intérprete e faz isso num processo triádico semiótico, que ele denomina de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, estas estão relacionadas com às três faculdades do pensamento, que são a contemplação, a fragmentação/relação e a discriminação/interpretação, que funcionarão como modos de operação do processo mental.

Parece, portanto, que as verdadeiras categorias da consciência são: primeira, sentimento, a consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; segunda, consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido de aprendizado, pensamento. (PEIRCE, 1977, p. 14)

A Primeiridade, seria onde acontece o primeiro raciocínio sobre o objeto sógnico em estudo, deduz-se que algo “deve ser”, contempla-se a coisa com a mente, é o lugar do presente, espontâneo,

novo e vivido, não há conceituação, mas sentir, há uma apreensão das coisas. A segunda categoria, a Secundidade, é onde se relaciona com o objeto para experienciá-lo, sente-se uma condução à verdade, induz a concepção que a coisa “realmente é”, se faz uma fragmentação para entrar em contato com a coisa, suas qualidades são sentidas na existência da matéria, há um estímulo. A última categoria, aquela que pode se transformar noutra Primeiridade, devido ao sentido cíclico no qual as coisas ocorrem, é a Terceiridade, hipótese pura, conceituação inteligível da coisa, aproximação sintética das duas categorias para uma interpretação do mundo na relação mente-mundo (sujeito-objeto).

Até aqui, é fácil mesclarmos Games com Educação, uma vez que o processo de Gamificação é utilizar técnicas e características de jogos em outras atividades de forma a torná-las mais motivadoras e garantir maior atenção na atividade. Pode-se pensar que tais técnicas acabam por priorizar a diversão, enquanto o ensino e a aprendizagem, que são atividades “sérias” ficam em segundo plano, porém, “considerado em si mesmo, o jogo não é cômico nem para os jogadores nem para o público” (HUIZINGA, 2000, p. 7). Para jogar, é preciso estar atento a todos os detalhes, tentar alcançar os melhores resultados e chegar a “perfeição”.

Para que criemos um movimento interpretativo semiótico de um processo de educação gamificada, é necessário elaborar uma nova tríade de operações mentais para que as faculdades do pensamento interpretem com o máximo de propriedades os signos.

A Primeiridade da Gamificação será a “Imersão de si”, categoria da consciência imediata, o presente tal como é visto, uma qualidade inocente, não analisável, algo ainda difícil de explicar por que é novo, é contemplado, tem vontade e é pensamento primário sobre o objeto. Será o momento em que o discente/jogador adentra no game para descobrir e interagir com a realidade que lhe é apresentada: conteúdo didático e ambiente jogável.

A Secundidade, que chamaremos de “Expansão para o Mundo”, é a categoria do conflito, da ação-reação que fragmenta o signo para ter o máximo de si conhecido, é o momento da experiência do discente/jogador, da concretude dos fatos observados sendo colocados na prática cotidiana com as habilidades/competências adquiridas, é a memória que resgata o observado na Primeiridade para a compreensão da relação e resolução de problemas.

A categoria que sintetizará essa tríade será chamada de “Interpretação Interdisciplinar da Realidade”, momento da Terceiridade, é a categoria da inteligibilidade, da representação simbólica do mundo. É o momento de o discente/jogador conectar os signos que observou, fragmentou e se relacionou numa interpretação. Trata-se de uma conclusão temporária sobre a ligação entre o conteúdo estudado e a experiência jogada nos processos de ensino e aprendizagem, organizando pensamentos estruturados, estimulando ampla compreensão e raciocínio resolutivo usado na educação e nos games, além dos demais contextos da vida.

Com nossa tríade semiótica da gamificação estruturada, vamos exemplificar com exposição teórica, como games manuais e eletrônicos analógicos e digitais podem expandir a diversão em aquisição de conhecimentos e interpretações para as relações com o/no mundo. Os games serão

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

apresentados em categorias classificadas por autoria própria e divididos em fatores que são comuns aos games e aos processos de ensino e aprendizagem, considerando que nossos exemplos são experiências e que “o universo só é conhecido através da experiência” (PEIRCE, 1977, p. 102).

Os dez fatores foram selecionados a partir de experiências próprias com games, isto é, da relação com games manuais e eletrônicos, analógicos e digitais, e com outros jogadores; com leituras não acadêmicas sobre consoles videogame, games, histórias, jogabilidades; criação e desenvolvimento de games; formas de burlar os sistemas de modo a alcançar progresso acelerado e materiais multimídias lançados sobre o (s) game (s), como imagens, sons, vídeos e outras produções. Tais fatores são considerados como essenciais na própria experiência não só com os games, mas no âmbito pessoal, social, religioso, acadêmico, cultural e profissional.

Abaixo segue uma tabela apresentando os fatores das três categorias, ligando o fator 01 da “Imersão de si” ao fator da “Expansão para o mundo” e, ainda, ao fator da “Interpretação Interdisciplinar da Realidade”.

Tabela 1. As 3 Categorias e os 10 Fatores.

	Imersão de si	Expansão para o mundo	Interpretação interdisciplinar	Games categorizados
Fator 01	O Outro	Afetividade	Autoconhecimento	<u>Luta:</u> Street Fighter, Mortal Kombat <u>RPG:</u> Zelda, Pokémon Yellow
Fator 02	Escolha	Liberdade	Raciocínio Lógico	<u>Tabuleiro:</u> Campo minado, Damas <u>Perguntas & Respostas:</u> Palavra-Cruzada, Show do Milhão
Fator 03	Regras	Socialização	Adequação, Acomodação	<u>Estratégia:</u> Age of Empires, Xadrez <u>Esportes:</u> Fifa Soccer, International Superstar Soccer
Fator 04	Conflito	Superação	Particularidade	<u>Plataforma:</u> Super Mario Bros, Sonic The Hedgehog <u>Ação:</u> Tomb Raider, Crash
Fator 05	Pontos, Itens	Incentivo	Mediação, Motivação	<u>Administração:</u> War, Monopoly <u>Corrida:</u> Need for Speed, Top Gear
Fator 06	Transmídia	Foco Fixo	Sentidos aguçados	<u>Leitura Corporal:</u> Just Dance, Kinect Adventures <u>Tiro:</u> Doom, Counter Strike
Fator 07	Curiosidade	Autodescoberta	Enfrentando o Medo	<u>Aventura:</u> GTA, Prince of Persia <u>Detetive:</u> Carmen Sandiego, Sherlock Holmes
Fator 08	Comunidade	Identidade	Interação, Integração	<u>Simulador de Realidade:</u> Second Life, Pokémon Go <u>MMORPG:</u> Ragnarök
Fator 09	Competição	Habilidade	Aperfeiçoamento de Técnicas	<u>PxP:</u> Side Pocket, BomberMan <u>Card Game:</u> Super Trunfo, Yu-Gi-Oh!TCG
Fator 10	2ª Chance	Aprendizado	Falha Irreparável	<u>Labirinto:</u> Snake, PacMan <u>Nave:</u> Asteroids, Space Invaders

Fonte: Autoria própria.

Com base na tabela acima, podemos perceber, por exemplo, que os fatores do item 4 (conflito, superação, particularidade) são interligados e interdependentes num jogo (sugere-se que tais fatores são mais destacáveis em games de plataforma e de ação) e que os mesmos fatores estão presentes de alguma forma nos processos de ensino e de aprendizagem, os quais podem ser melhor planejados a fim de ganharem uma conotação gamificada e darem um aspecto “novo” à atividade/aula.

Agora, segue descrição de cada fator, ligando uma categoria à outra e ressalta-se que, como já foi dito que os jogos são divididos em categorias e tipos, os fatores aqui elencados são encontrados em todas as categorias de games, porém, serão citadas somente duas categorias para cada fator como exemplificação.

Fator 01: O outro no jogo causa “imersão de si”, gera Afetividade numa “expansão para o mundo”. A dependência do outro personagem gera uma necessidade de “autoconhecimento”, por isso, o outro é importante e merece atenção.

Exemplos de Categoria de Jogos: Luta - Mortal Kombat¹, Street Fighter²; RPG -Zelda³, Pokémon Yellow⁴

Descrição: A partir da Primeiridade “O outro”, contemplamos uma outra pessoa, o outro estudante ou docente, a gestão escolar, a comunidade educacional ou a sociedade como um todo; o que é relevante notar, é que independente de quem for o outro, as relações que se dão na Secundidade, e as atitudes para com este outro, devem ser de Afetividade, pois, a partir dela se garante o diálogo, a liberdade de um para com o outro, entendendo as diferenças e diversidades, havendo respeito às identidades, culturas e opções. A Terceiridade, momento em que a tríade se sintetiza numa interpretação, aqui pensada de forma interdisciplinar, dar-se-á quando, com a gamificação educacional, consegue-se apresentar como a presença do “outro”, do diferente de nós é fundamental para nosso Autoconhecimento, para sabermos nossos limites e habilidades (como nos games de luta) e como junto ao “outro” atingimos metas e recebemos retorno de nossas ações (a exemplo dos games de RPG, cujas missões para serem concretizadas dependem do diálogo com vários personagens, os quais vão indicando caminhos, dando dicas de como progredir, recebendo objetos/acessórios que auxiliam na tarefa que, após cumprida, concede a outros personagens do jogo “libertação de uma prisão”, “reencontro com alguém ou algo perdido” ou até “condução a um lugar de difícil acesso”).

Fator 02: As Escolhas levam a “imersão de si”, e garante a Liberdade numa “expansão para o mundo”. Entender a que minha liberdade termina quando começa a do outro; é uma garantia da liberdade de

¹ A partir deste ponto, consideramos interessante abrir uma nota de rodapé para cada game citado nos fatores elencados neste artigo, como forma de trazer ao leitor informações sobre o game, sua história, console disponível e imagens do game rodando. A imagem que segue na descrição é encontrada no mesmo link ou outro indicado. O número ao lado da imagem representa o número da nota de rodapé. Segue: <https://www.memoriabit.com.br/game/mortal-kombat-arcade/>
²<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1987-Street-Fighter-1.aspx>
³<https://www.memoriabit.com.br/game/legend-of-zelda-the-nes/#>
⁴<https://www.memoriabit.com.br/triforca-o-inicio-da-serie-pokemon-no-game-boy/>

expressão com “raciocínio lógico”, que expande o ir e vir.

Exemplos de Categoria de Jogos: Tabuleiro - Campo minado⁵, Damas⁶; Perguntas & Respostas - Palavra-Cruzada⁷, Show do Milhão⁸

Descrição: As Escolhas são dadas em todos os processos educacionais, e são novas a todo momento – a Primeiridade, como escolha de amigos, escolha de quais materiais devem ser usados e, principalmente, quais métodos se utilizar para a realização de atividades exigidas pedagogicamente. Essas escolhas mostram que, mesmo sendo dependente de seus responsáveis (pais, mães, familiares, professores ou condutores de atividades), cujas escolhas direcionam maior parte de suas vidas, pequenas escolhas dão ao sujeito a Liberdade de conduzir suas vidas na tomada de decisões, ações livres dependem das relações – a Secundidade. E a interpretação sobre essa tríade, culmina da Terceiridade que, a exemplo da prática gamificada das categorias de games aqui listadas, podem desenvolver o raciocínio lógico, entendimento amplo das situações que considera premissas (como nos games de tabuleiro) e possíveis conclusões, e a assimilação de conhecimentos prévios com aprendizados didáticos (a exemplo dos games de Perguntas & Respostas), quesitos que garantem a liberdade e expansão da expressividade.

Fator 03: As Regras prendem o jogador numa “imersão de si”, ensinando que a Socialização precisa de regras na “expansão para o mundo”, assim, apresenta-se o respeito ao espaço e condição do outro, cujos limites respeitados conduzem a uma “adequação/acomodação” para uma maior socialização.

Exemplos de Categoria de Jogos: Estratégia - Age of Empires⁹, Xadrez¹⁰; Esportes - International Superstar Soccer¹¹, Tennis¹²

Descrição: Apresentar o respeito ao espaço e condição do outro, cujos limites respeitados garantem maior socialização.

Relação com a Educação: No contexto educacional as Regras aparecem na obediência de horários, de espaços a serem frequentados, de tarefas a serem executadas, pontos a serem adquiridos, além de regras de comportamento, vestimenta, expressões faladas e objetos portados, são determinações imediatas – Primeiridade. Toda regra impõe limites para que não aconteça a “injustiça” de uns tirarem melhor proveito de determinadas situações sobre outras pessoas, uma padronização mínima é exigida de seguimento às normas de lugar para lugar, ensinando que a Socialização é possível a partir de uma participação mínima das normas impostas para convivência em sociedade, isto é, de relações sociais – Secundidade. Uma interpretação interdisciplinar, Terceiridade, mostra como uma metodologia gamificada com características de games de Estratégia e/ou Esportes auxiliam nos processos de

⁵<https://observador.pt/2018/02/16/a-historia-de-minesweeper-o-jogo-que-fez-bill-gates-questionar-a-sua-dignidade/>

⁶<https://www.hierophant.com.br/arcano/posts/view/Kamalaksi/36>

⁷<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-das-palavras-cruzadas/>

⁸http://galileu.globo.com/edic/115/rep_quiz.htm

⁹<http://historiasylvio.blogspot.com/2018/08/age-of-empires.html>

¹⁰http://www.soxadrez.com.br/conteudos/historia_xadrez/

¹¹<https://www.memoriabit.com.br/game/international-superstar-soccer-super-nintendo/>

¹²<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1981-Tennis.aspx>

adequação e acomodação aos lugares e ambientes, bem como até onde é o espaço do qual faço parte e quais ações são permitidas nele.

Fator 04: O Conflito dado na “imersão de si” promove a Superação na “expansão para o mundo”. Entender que novas etapas sugerem novos desafios, superá-los é uma ação autônoma, advinda de cada “particularidade”, que leva ao progresso.

Exemplos de Categoria de Jogos: Plataforma -Sonic The Hedgehog¹³, Super Mario Bros¹⁴; Ação - TombRaider¹⁵, Crash¹⁶

Descrição: Assim como em qualquer outro espaço social, na Educação existem muitos Conflitos, seja com o outro, com o componente curricular ou, inclusive, consigo mesmo, a descoberta da desordem é um impacto novo, uma Primeiridade. O papel do mediador de conflitos (o “outro”, o docente, os amigos) é o de conduzir a pessoa para uma Superação, relação do “eu” com o tumulto como Secundidade, e, sobretudo, compreensão do porque tal conflito surgiu e como evitar que aconteça novamente. Interpretando interdisciplinarmente, como Terceiridade desta tríade, observa-se como numa atividade gamificada, todos os elementos de games de Plataforma/Ação dizem respeito a uma ação que deve ser realizada para se alcançar um objetivo, mas que não é só o “eu” que age, mas o “outro” e “os outros”, o que pode ocasionar tensões, cuja compreensão da situação se dá de forma singular, pois, cada um enxerga um conflito de uma forma e o supera de maneira única também, cada sujeito tem suas próprias particularidades.

Fator 05: Ganhar Pontos/Itens, acessórios, poderes ao ocorrer a “imersão de si”, traz consigo Incentivos, elogios e premiações na “expansão para o mundo”. Receber premiações e elogios é uma “motivação” para continuar a avançar, mas não é o principal; é uma “mediação” no cumprimento de metas e deveres, os quais garantem a vida em sociedade com direitos como prêmios. Exemplos de Categoria de Jogos: Administração - War¹⁷, Monopoly¹⁸; Corrida - Top Gear¹⁹, Road Rash²⁰

Descrição: Participar das atividades pedagógicas propostas pelo currículo escolar, exige que o estudante se esforce para ganhar notas, que funcionam como Pontos/Itens, são recompensas dadas ao estudante pela dedicação dada à produção e execução da atividade, novidades que são Primeiridade, tornando-se, depois, um Incentivo para que continue progredindo, uma relação contínua como Secundidade. A Terceiridade, a interpretação indisciplinar aqui, dá-se em situações onde as pontuações acabam por desmotivar o estudante, pois não conseguem atingir a meta estabelecida (como o fracasso nos games de

¹³<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1991-Sonic-The-Hedgehog.aspx>

¹⁴<https://www.memoriabit.com.br/game/super-mario-bros-nes/>

¹⁵<https://adrenaline.uol.com.br/2015/11/09/38297/linha-do-tempo-adrenaline-conheca-os-games-da-franquia-tomb-raider/>

¹⁶[https://crashbandicoot.fandom.com/pt/wiki/Crash_Bandicoot_\(jogo\)](https://crashbandicoot.fandom.com/pt/wiki/Crash_Bandicoot_(jogo))

¹⁷<https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/os-45-anos-de-um-jogo-classico-o-war-da-grow/>

¹⁸<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/a-rebelde-inglesa-que-inventou-o-jogo-monopoly-para-denunciar-os-males-do-capitalismo.ghtml>

¹⁹<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1992-Top-Gear.aspx>

²⁰<https://www.memoriabit.com.br/road-rash-nao-basta-correr-tem-que-sacanear/>

Administração/Corrida), assim, o docente atuará, mais uma vez, como mediador e motivador, identificando junto ao estudante onde ocorreram as falhas e *déficits*, mostrando (incentivando) que uma nova realização pode possibilitar um avanço satisfatório (recompensa maior no aprendizado).

Fator 06: O aspecto da Transmídia na “imersão de si” possibilita que haja permanência do Foco Fixo na “expansão para o mundo”. Aguçar os sentidos humanos por várias mídias (imagens, vídeos, sons), é captar o mundo ao redor de forma mais ampla.

Exemplos de Categoria de Jogos: Leitura Corporal - Kinect Adventures²¹, Just Dance²²; Tiro - CounterStrike²³, Doom²⁴

Descrição: Para promover uma aula mais dinâmica, flexível, aberta e entusiástica, o docente deve utilizar recursos Transmídia em suas práticas, com ferramentas tecnológicas, não só com o uso de Jogos, por exemplo, mas com slides, filmes e músicas; recursos que geram curiosidade são a Primeiridade. Usando esses recursos, o docente consegue manter o Foco Fixo dos estudantes, relação (Secundidade) em que mais de dois sentidos são utilizados simultaneamente para o aprendizado, garantindo maior fixação do conteúdo exposto. Na Terceiridade, interpreta-se de forma interdisciplinar que a pessoa é dotada de vários sentidos, os quais todos devem ser aguçados, não somente as habilidades de leitura, escrita e contagem.

Fator 07: A Curiosidade que leva à “imersão de si” gera Autodescoberta numa “expansão para o mundo”. Resolver enigmas, “enfrentar o medo”, descobrir o novo, o misterioso, o que é raro, são habilidades que poucos conseguem.

Exemplos de Categoria de Jogos: Aventura - Prince of Persia²⁵, GTA San Andreas²⁶; Detetive - Carmen Sandiego²⁷, Sherlock Holmes²⁸

Descrição: Na escola, como em qualquer ambiente, a Curiosidade é o ato de buscar um conhecimento além daquele que é posto para o sujeito, como complemento do aprendizado ou como fonte nova de conhecimento, logo, uma Primeiridade. É a curiosidade o mais potente motor para a aquisição de informações e conhecimentos, pois o sujeito buscará aprender aquilo com que se identifica e tem afinidade, não se importando com os desafios que deve enfrentar num processo de Autodescoberta de gostos, desejos, aptidões acadêmicas e profissionais, inclusive – relações da Secundidade. Numa atividade gamificada, a interpretação interdisciplinar da Terceiridade nos faz refletir o quão prazeroso é a descoberta de charadas e mais ainda quando numa atividade há a possibilidade de “novas descobertas”,

²¹<http://manualdatecnologia.com/analises/analise-kinect-adventures-xbox-360-com-kinect/>

²²[https://justdance.fandom.com/pt-br/wiki/Just_Dance_\(jogo\)](https://justdance.fandom.com/pt-br/wiki/Just_Dance_(jogo)).

²³<http://contemgames.com.br/historia/jogos/2000-Counter-Strike.aspx>

²⁴<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1993-Doom.aspx>

²⁵<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1989-Prince-of-Persia.aspx>

²⁶<https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/07/especial-historia-de-gta.html>

²⁷<http://blogtecto.com.br/carmen-sandiego-a-maior-ladra-dos-videogames-no-master-system-e-mega-drive/>

²⁸<https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2017/01/lista-traz-os-melhores-e-piores-jogos-do-detetive-sherlock-holmes.html>

como informações ocultas num suspense que enfrentam o medo e chegam a um mistério propositalmente para aguçar o sentido de busca (uma mescla: Aventura/Detetive).

Fator 08: Ao formar Comunidade numa “imersão de si”, há um processo de Identidade na “expansão para o mundo”. Para que haja maior evolução no jogo, os jogadores se agrupam, “interagem e se integram”, criam sua própria cultura identitária, modos de falar, se vestir, trocam informações e dados. Exemplos de Categoria de Jogos: Simulador de Realidade -Second Life²⁹, Pokémon Go³⁰; MMORPG -Tibia³¹, Dungeons&Dragons³²

Descrição: Em todo espaço escolar há uma Comunidade Escolar com pequenos agrupamentos que chamamos de pequenas Comunidades; são grupos formados por pessoas que co-participam de um mesmo enquadramento sócio-escolar (Comunidade de Estudantes, de Docentes, etc.) ou que compartilham das mesmas ideias, mesmos gostos e/ou mesma cultura (como a Comunidade dos Rappers, Comunidade Futebolística, Comunidade do Xadrez, Comunidade Nerd, Comunidade dos “Descolados”, etc.), adentrar num grupo é uma Primeiridade. Participar de um grupo, seja pequeno ou grande, é demonstrar em público do que gosta, faz bem e que traz satisfação, é externalizar ideias e comungar com outros sujeitos de ideias que fortalecem seu posicionamento, é, enfim, consolidar uma Identidade, formada a partir das diferenças notadas nos “outros”, essa relação é Secundidade. A Terceiridade desta tríade gera a interpretação interdisciplinar da interação e integração múltipla e dinâmica (possibilidades dos games de Simulador de Realidade/MMORPG) entre discentes/jogadores e demais membros das comunidades.

Fator 09: A Competitividade acirrada que ocorre na “imersão de si”, aprimora Habilidades motoras e cognitivas na “expansão para o mundo”. Cada desafio instiga o “aperfeiçoamento de técnicas” e progresso alimenta o ego – quanto mais habilidoso, mais se pode fazer!

Exemplos de Categoria de Jogos: PxP (Player versus Player³³) - Bomberman³⁴, Side Pocket³⁵; Card Game - Super Trunfo³⁶, Yu-Gi-Oh! Game Online³⁷

Descrição: A Competitividade é um dos principais fatores pelos quais os docentes devem estar atentos quando observa que ocorre dentro do ambiente escolar ou nas atividades escolares, lembrando que ela pode ocorrer de um para com o outro, ou de um grupo contra outro, essa competição gera um novo propósito (atingir objetivos, disputar espaço, mostrar habilidades, garantir *status*) que se caracteriza pela

²⁹<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/informatica/second-life.htm>

³⁰<https://imasters.com.br/desenvolvimento/historia-por-tras-do-mapeamento-impressionante-do-pokemon-go>

³¹<http://jogosindie.com/senta-que-la-vem-a-historia-tibia-online/>

³²<https://ambrosia.com.br/tv/dados-e-homens-explora-historia-do-jogo-dungeons-dragons/>

³³Traduzindo, Jogador/Pessoa contra Jogador/Pessoa ou Jogador/Máquina (que refere-se ao jogador automático disponível nos games para serem os opositores do Jogador/Pessoa).

³⁴<https://www.techtudo.com.br/listas/noticia/2016/03/lembra-de-bomberman-confira-curiosidades-da-famosa-franquia.html>

³⁵<https://www.arkade.com.br/classicos-side-pocket/>

³⁶<http://oretrovisor.com/super-trunfo/>

³⁷<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2014/03/you-gi-oh-online-como-jogar-o-card-game-do-famoso-anime.html>

Primeiridade. O docente mediará este fator tomando como base a etimologia da palavra – *com-*, “junto” + *petere*, “disputar, procurar” – mostrando aos estudantes que só há com-petição se houver o outro colega, então, o processo de competição em busca do conhecimento, primeiro se dá em colaboração e cooperação, cada um expondo o melhor de suas Habilidades, ajudando o outro e a si mesmo a desenvolver outras aptidões, aprendendo um com o outro, relações estas da Secundidade. Nesta tríade, a Terceiridade propõe uma interpretação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades treino-após-treino, jogada-após-jogada, ou seja, o exercício e treino prático de determinadas atividades pode, a cada prática, aperfeiçoar técnicas e desenvolturas (o que permite aos jogadores de games tipo PXP e Card Game, por exemplo).

Fator 10: Anseia-se pelas 2ª Chances dadas na “imersão de si”, aproveitá-las é ter maior Aprendizado na “expansão para o mundo”. Após uma “falha irreparável”, ter uma segunda tentativa mostra que errar e fracassar são condições humanas necessárias para se atingir um objetivo com perfeição, que virá do treino contínuo.

Exemplos de Categoria de Jogos: Labirinto -Snake³⁸, PacMan³⁹; Nave -Asteroids⁴⁰, Hellfire⁴¹

Descrição: A concessão de uma 2ª Chance aos estudantes, com atividades de reposição e recuperação, visa a padronização das médias alcançadas nas notas conforme intenção da escola; tal concessão, também permite aos estudantes identificarem os erros e falhas cometidas para que não haja reincidência das mesmas. A possibilidade de repetição das atividades é o retorno ao ponto inicial – uma Primeiridade. Para o docente, não é na padronização estudantil que há enfoque, mas no Aprendizado que é articulado, motivando o estudante a entender que nem tudo se conhece em sua totalidade, mas que há coisas que devem ser aprendidas para que determinadas metas sejam atingidas e, com esforço, mesmo aquilo que não se tem afinidade, com dedicação é possível; para se aprender, relações são necessárias, uma Secundidade. A interpretação interdisciplinar que gera a Terceiridade e conclui essa tríade, se predispõe a exemplificar como a atenção (ou falta de), o esforço, empenho e dedicação conduzem às chances únicas, e estas são mostradas como únicas porque quando a primeira oportunidade é “perdida” por algum caso/acaso/descaso (uma falha irreparável até então), busca-se uma segunda chance, cujo resultado por melhor que seja, ainda assim impossibilita o alcance de algumas prerrogativas (como nos games de Labirinto/Nave, que ao perder os primeiros prêmios, itens valiosos não são mais alcançados, os quais seriam capazes de melhorar consideravelmente o personagem/objeto jogado). Há de se atentar que o foco se dá no mostrar as falhas e não causar frustração.

Diante de toda exemplificação apresentada, tomemos os dados apresentados no “Fator 05”, por exemplo, e observamos que a “Primeiridade – Imersão de Si” se dá pelo fator “Pontos/Ítems”, que

³⁸<https://www.mobilegamer.com.br/2015/05/curiosidade-a-historia-dos-jogos-de-snake-cobrinha.html>

³⁹https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/05/22/interna_tecnologia,484057/pac-man-completa-35-anos-relembre-a-historia-do-classico-dos-videogam.shtml

⁴⁰<http://contemgames.com.br/historia/jogos/1981-Asteroids.aspx>

⁴¹<http://www.retroplayers.com.br/retroreview/retroreview-especial-retroneurose-chuva-de-tiros-no-mega-drive-16-hellfire/>

corresponde ao fator da “Secundidade – Expansão para o Mundo” denominado “Incentivo”; isto nos mostra que um fator depende do outro tanto nos games quando na realidade escolar, e até na vida prática cotidiana, pois ao ganharmos qualquer tipo de pontuação, recompensa, item, presente ou algo similar, estamos sendo beneficiados por algo que fizemos e com primor ou porque nossas qualidades (que advém de nossos comportamentos e caráter) nos tornam merecedores (como em datas comemorativas); todos esses benefícios são dados como forma de incentivo ou motivação, seja para aprimorar ainda mais o que já se faz bem feito ou para que uma pessoa mantenha-se com bons comportamentos os quais são dignos de serem presenteados nas devidas datas.

Com os exemplos dos quatro games (dois de cada categoria), a “Terceiridade – Interpretação Interdisciplinar da Realidade” reflete como esses fatores podem ser explorados em atividades educacionais gamificadas de acordo com as categorias de games citados, ou seja, no “Fator 05” a reflexão exposta trata como esses “Pontos / Itens” e o “Incentivo” podem ser questões a serem discutidas e trabalhadas em atividades gamificadas com elementos de jogos de “Administração” ou “Corrida”, tanto em sistemas educacionais, como a proposta de exposição deste, quanto em sistemas técnicos, profissionais, produtivos e/ou mercadológicos, ensinando como encorajar e animar, como promover uma motivação geral e como mediar individualmente o ensino e a aprendizagem.

As tarefas nos games, diferente do mundo cotidiano, onde resolver qualquer problema na maioria das vezes aparenta ser uma tarefa tediosa, maçante e sem significado, produzem prazer, afastam o tédio e potencializam o significado das ações do jogador. A "gamificação" pode atribuir significado para essa resolução de problemas, pois o entendimento de que os games são um processo de ações com o objetivo de resolver problemas de maneira lúdica, apresentando diversão e prazer, assim é possível que os problemas cotidianos sejam também encarados da mesma maneira quando abordados utilizando a linguagem dos processos comunicacionais dos games. (BARNA, 2015, p. 98)

Com os dez fatores, é possível refletir quão potencial podem ser as atividades gamificadas nos processos de ensino e aprendizagem, assim, a interpretação semiótica dos fatores dentro das categorias expõe-nos que há diversas possibilidades a serem exploradas por meio dessa técnica.

Como já tratamos aqui, o jogo não é, necessariamente, algo não-sério, considerando que seus jogadores se concentram para executar suas atividades e treinam constantemente para atingir o mais alto grau de pontuação e obter as melhores recompensas. Todavia, enxergar somente esses momentos de lazer em períodos de descanso, ociosidade ou tempo vago, enfatiza nos jogos seu aspecto lúdico, considerando que “*Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2000, p. 28), e descaracteriza-o de seu aspecto não-sério.

Porém, o ato de jogar é tão importante quanto o de estudar, trabalhar, ou até de realizar atividades biofisiológicas, como comer/beber e dormir. Essa afirmação pauta-se na condição de uma pessoa humana ter em si a necessidade de relaxar, de sorrir e de fazer determinadas atividades sem um cunho obrigatório, mas visando seu bel-prazer.

A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que

EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DIDÁTICA E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional. (HUIZINGA, 2000, p. 6)

“A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém, aprendem a reconhecer o modelo (o estático). Tratam do imprevisível (dinâmico), entretanto, no possível (estático), tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático)” (FAZENDA, 1992, p. 26-27), cada díade dessas é completada pela ação interpretativa interdisciplinar da realidade, sistematizando nossa tríade. É a busca da eliminação da dualidade teoria-prática, visando uma educação engajada que vincula conteúdo escolar com a realidade dos discentes motivando-os, principalmente com técnicas gamificadas semióticas, a interpretar o mundo à sua volta e tudo que nele existe.

Para que haja uma possível definição sobre o que vem a ser “Interdisciplinaridade”, faz-se necessário definir que entendemos que tal pesquisa destina-se “para Interdisciplinaridade”, pois é “indicadora de práticas na intervenção educativa” (FAZENDA, 1992, p. 23), e tais práticas colaboram num movimento de troca entre conhecimentos prévios e suas potencialidades (Primeiridade – Imersão de Si) e dos novos saberes construídos a partir destes (Secundidade – Expansão para o Mundo), com diferenciados olhares sobre o contexto atual e sobre as várias dimensões humanas (Terceiridade – Interpretação Interdisciplinar da Realidade).

Com essa definição do direcionamento na pesquisa, trazemos uma tabela organizada por Fazenda, apresentando as várias concepções sobre as nomenclaturas dadas à Interdisciplinaridade, cientes de que “o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes” (1992, p. 59).

G. MICHAUD p. 292 ss.	H. HECKAUSEN p. 83 ss.	M. BOISOT p. 90 ss.	E. JANTSCH p. 98 ss.
Disciplinaridade	Disciplinaridade	—	Multidisciplinaridade
Multidisciplinaridade	Interd. Heterogênea Pseudointerdisciplinaridade	Int.: Restritiva	Pluridisciplinaridade
Interdisciplinaridade Interdisciplinaridade Lienar; Cruzada, Aux. Estrutural	Int. Auxiliar Int. Complementar Int. Unificadora	Interdisciplinaridade Linear Int. Estrutural	Disciplinaridade Cruzada Interd.
Transdisciplinaridade	—	—	Transdisciplinaridade

FONTE: FAZENDA, 1992, p. 55.

Diante do quadro, fica claro ao observarmos que, por exemplo, o que para um autor é tido como “Disciplinaridade” outro considera como “Multidisciplinaridade”, e a “Multidisciplinaridade” que é para um é ainda “Pluridisciplinaridade” para outro; dessa forma, entende-se que há Interdisciplinaridade nas mais variadas formas de ensino e pesquisa, isto é, independente de ser “disci”, “multi”, “pluri”, “inter” ou “trans”, ou ainda algum termo a ser cogitado que contribua nesta discussão, todos estes

conceitos referem-se as formas de práticas pedagógicas que vão para além dos temas específicos e engessados propostos num currículo didático-pedagógico que não leva em conta as particularidades regionais, muito menos as individualidades de cada docente e discente.

Independente da nomenclatura, há de se ter ciência que “o que se pretende na interdisciplinaridade não é anular a contribuição de cada ciência em particular, mas apenas uma atitude que venha a impedir que se estabeleça a supremacia de determinada ciência, em detrimento de outros aportes igualmente importantes” (FAZENDA, 1992, p. 59).

Sendo assim, os termos que são utilizados para conceituá-la, em nada contribuem para uma interdisciplinaridade se não estão associados ao que Fazenda vai caracterizar como uma atitude: “No Brasil, conceituamos Interdisciplinaridade por uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (1992, p. 21). E a própria Ivani Fazenda vem nos trazer uma definição do que seria essa atitude:

A atitude, que se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. Para mudar de atitude é preciso conhecer melhor a proposta interdisciplinar, que transforma a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se interrelaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer. (FAZENDA, 2002, p.85)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comum com a gamificação, “além do desenvolvimento de novos saberes, a Interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 1992, p. 22-23), essa aproximação do conteúdo com a realidade social é o encontro com a novidade (o conteúdo gamificado), conteúdos estes que são facilmente assimilados pelo exercício da memória, do registro e da dúvida.

Nos processos de gamificação, integrar e interagir são fatores implícitos, uma vez que se não houver interação do jogador com o jogo e ele não se integrar dentro do ambiente jogável (entendendo as regras, cumprindo missões e alcançando objetivos), não haverá jogo. A “interatividade em geral ressalta a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação” (LÉVY, 1999, p. 81), e dentro do ciberespaço e do mundo dos games, alguns novos e curiosos termos nos exemplificam bem a interatividade, como: caçada (a busca de informações de maneira ágil e imediata), pilhagem (nas buscas de informações, deparamo-nos com assuntos interessantes, e estes vão sendo “salvos” para contato minucioso posterior), multimídia (uso de várias formas de comunicação que atingem mais de um dos sentidos humanos), e as simulações em realidade virtual (sensação de imersão sensorial num espaço idêntico a um espaço físico existente ou num espaço criado virtualmente, por meio de hardwares que motivam as sensações humanas) e realidade ampliada (contato natural em ambientes cuja espacialidade é aumentada digitalmente para maior exploração, obtenção de informações e comunicação), hoje, inclusive, temos o uso destas ferramentas no ensino-aprendizagem.

Para que os fatores implícitos dos games (integrar e interagir) ganhem destaque e estímulo, “é necessário, sobretudo, que haja uma preparação. Essa preparação, que inicialmente tomou o nome de Paidéia (formação do homem total).” (FAZENDA, 1992, p. 81). A Paidéia era o sistema educacional da Grécia Antiga, visava a “criação das crianças” no sentido de educá-las para assumirem sua função já pré-determinada na *Pólis* (cidade). Com a ideia de formar, educar e assumir função social, a partir do Século V, “Paidéia” passou a designar uma formação completa da pessoa, em sua condição familiar, educacional, social, política e cultural.

Cientes de como se dá o processo de análise dos signos de todos esses fatores, seus significados e as interpretações possíveis, é com a semiótica peirceana e suas três categorias do pensamento que fragmentamos exemplos de jogos para que tenhamos noção da amplitude de temáticas que podem ser abordadas. Isso não quer dizer que o docente estimulará um jogo de luta em sala de aula ou em atividades avaliativas, por exemplo, mas que explorará os acontecimentos históricos relacionados à guerra, expondo quais interesses estavam envolvidos e porque os “lutadores” davam tudo de si para alcançar a vitória.

Jogos educativos e jogos lúdicos já vem preparados para trabalhar determinada área do conhecimento, porém, softwares que organizam e apresentam slides (usado comumente em games de Perguntas/Respostas e RPG) ou editores de planilha (mais explorado em games de Administração, Estratégia ou Detetive), podem ser ferramentas a serem exploradas pelo docente, tornando-o desenvolvedor dos próprios jogos. Ou mais do que isso, o docente pode levar a possibilidade de os discentes produzirem seus próprios jogos para que, por exemplo, numa turma dividida em dois grandes grupos, uma tente “zerar” (finalizar, concluir) o jogo da outra equipe.

As possibilidades da Gamificação são inúmeras, e expandir o conteúdo didático escolar aprendido para uma vivência cotidiana extra-escolar, é mostrar para o discente que o que ele aprende é necessário, válido e possui utilidade. Essa técnica tem como uma de suas funções, desmistificar a ideia de que muitos conteúdos aprendidos na escola não servem para nada na vida “pós-escola”, são dados somente como concretização de conteúdo didático de determinado componente curricular.

Há de se concluir, por fim, que toda ambientação teórica exposta e com o auxílio dos exemplos, é notória a relevância da configuração gamificada em uma atividade, principalmente pelo seu caráter interdisciplinar. A mesma magnitude é dada, portanto, às possibilidades interpretativas que uma análise semiótica pode conduzir, com destaque no âmbito educacional – o espaço ideal para o compartilhamento de saberes prévios com conhecimentos científicos numa dinâmica interdisciplinar dos estudos, das ideias e das ciências.

“Jogar não é ‘fazer’, no sentido habitual; não se ‘faz’ um jogo da mesma maneira que se ‘faz’ ou se ‘vai’ pescar, ou caçar, ou dançar, um jogo muito simplesmente ‘se joga’” (HUIZINGA, 2000, p. 29), e é com o intuito de trazer à Educação maior foco, excitação e vontade no ato de aprender, crescimento sociocultural e superação de sentimentos

desmotivadores como a apatia, a preocupação e a ansiedade, que este trabalho visa desenvolver e disseminar conhecimentos ligados à fundamentação teórica da gamificação, tornando-se uma referência didático-pedagógica, e promover uma discussão futura sobre como se dá um grande *play* nos processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARNA, Luiz Augusto Dinamarca. **O signo da jogada**: Uma análise dos processos de comunicação nos games sob a perspectiva da semiótica Peirceana. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade Cásper Líbero, São Paulo/SP, 2015.

BISSOLOTTI, Katielen, *et al.* **Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância**. CINTED - Novas Tecnologias na Educação. V. 12 N° 2, dez/2014.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992. Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 17.out.2017.

_____. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. Ed. Cortez, 2ª ed. São Paulo, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. Ed. Perspectiva, 4ª ed. São Paulo, 2000.

KLOCK, Ana Carolina Tomé, *et al.* **Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. CINTED - Novas Tecnologias na Educação. V. 12 N° 2, dezembro, 2014.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Editora 34: São Paulo/SP, 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. Editora Perspectiva: São Paulo/SP, 1977.

PETRY, Luis Carlos. **O conceito ontológico de jogo**. In: COUTINHO, Alves (Org.). Jogos digitais e aprendizagem – fundamentos para uma prática baseada em evidências. Ed. Papyrus. Campinas/SP, 2016. P. 17-42.

SANTOS, Júlia de Avila dos; FREITAS, André Luis Castro de. **Gamificação Aplicada a Educação: Um Mapeamento Sistemático da Literatura**. CINTED - Novas Tecnologias na Educação. V. 15 N° 1, julho, 2017.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS INTERDISCIPLINARES: DESAFIOS E INTERFACES

Jaqueline Reis de Andrade

Maria Eurácia Barreto de Andrade

O desenvolvimento de práticas pedagógicas subsidiadas por projetos de ensino interdisciplinares introduz uma nova perspectiva para percebermos o processo de ensino-aprendizagem¹ de uma forma integral e dinâmica. A integração de componentes curriculares surgiu como uma resposta à necessidade de uma união entre as disciplinas abordadas nos currículos escolares. Todavia, isto resulta numa revisão de padrões e na percepção da justaposição de informações, que não mais acata as demandas que vêm surgindo em torno da tendência definida pelos docentes em relação à construção do conhecimento.

Frigotto (2004, p. 31) nos alerta para dois grandes e complexos problemas: “os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico”.

Conforme Demo (1997), Fazenda (2002), Frigotto (1995), Japiassu (1976), Freitas (1995) o trabalho com a interdisciplinaridade é uma forma de representar e conceber uma nova prática pedagógica, indo além da interação de conteúdos e temas no único contexto. Sua prática é muito mais que o reconhecimento das interfaces, pois perpassa pela admissão do paradigma interacionista².

Desenvolver projetos de ensino interdisciplinares oportuniza o envolvimento de docentes e discentes e designa uma postura metodológica para compreender o ensino, a temática, o problema e a solução. Viabiliza o diálogo entre as disciplinas, sendo aspectos favorecedores para uma aprendizagem mais significativa e para construção da autonomia intelectual dos estudantes através da conexão ensino e pesquisa, bem como, da unidade teoria-prática (EVANGELISTA; COLARES; FERREIRA, 2009).

Neste capítulo, almejamos promover reflexões sobre o conceito de currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar, além de apresentar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para a elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

As objetivações que permeiam nossas reflexões surgiram com base em experiências vivenciadas enquanto uma das autoras foi alfabetizadora, bem como por meio de leituras, estudos e vivências enquanto formadora regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as quais só aumentaram as inquietações sobre prática interdisciplinar, projetos interdisciplinares e os conceitos

¹ Assim como Freire (1996), defendemos que não existe ensino sem aprendizagem, pois o ato de educar é um processo dialógico, dialético e de constante interação. Compreendemos que na relação de ensino-aprendizagem (e não ensino e aprendizagem) educador e educando aprendem juntos e é nesta perspectiva freiriana que esta pesquisa está alicerçada.

² Segundo o paradigma interacionista, o ser humano nasce com potencial para aprender. Mas esse potencial essa capacidade - só se desenvolverá na interação com o mundo, na experimentação com o objeto de conhecimento, na reflexão sobre a ação. A aprendizagem se organiza se estrutura num processo dialético de interlocução.

que os educadores envolvidos demonstravam de forma errônea e/ou equivocada.

Na perspectiva de entender a dinâmica da elaboração de projetos de ensino interdisciplinares e as interfaces pedagógicas no ciclo de alfabetização, vários pesquisadores e estudiosos apontam as possibilidades didáticas e pedagógicas que promovem o processo de ensino-aprendizagem, seja a integração, interação, inovação e a superação do ensino conteudista e hierárquico, que fragmenta o conhecimento.

De tal modo, buscando evidenciar os objetivos que nortearam o desenvolvimento da nossa reflexão, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, de caráter social, a qual segundo Minayo (2010, p.47) “[...] tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica”. A abordagem da pesquisa social deste texto relata as relações sociais dos sujeitos, evidencia a realidade em que esses estão inseridos e busca descrevê-la.

Igualmente, almejando desenvolver elo particular entre teorias, metodologias e dados, nos centramos na realidade educacional de um município do interior da Bahia. Foram desenvolvidas observações não participantes e participantes, aplicações de questionários, os quais apresentaram as concepções dos educadores sobre interdisciplinaridade, sobre os projetos de ensino, bem como, as metodologias e práticas dos sujeitos da pesquisa.

Ademais, ratificamos a necessidade de ampliar as discussões e pesquisas sobre a temática apresentada, visto que é de grande relevância para fortalecer as investigações e ampliar o debate no cotidiano escolar no que se refere ao processo formativo de professores (as) e revisão de metodologias educacionais.

INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS E INTERFACES

O conceito de interdisciplinaridade e práticas interdisciplinares está sempre presente nas discussões da grande maioria das escolas. Muitos questionamentos e inseguranças são demonstrados pelos docentes. O conceito de Interdisciplinaridade na educação tem sido objeto de inúmeras interpretações. É preciso buscar compreender sistematicamente este conceito tão atual e que está em construção, na verdade valida-se como um movimento, um conceito e uma prática que estão em processo de construção como afirma Fazenda (1996, p. 25): “O termo “interdisciplinaridade” não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”.

Existe também um processo histórico, um contexto e o viés que originou todo movimento de discussão e pesquisa para entendermos a relevância do trabalho com a interdisciplinaridade no cenário atual que vivemos. Fazenda (2002) esclarece que a interdisciplinaridade teve seu surgimento no continente europeu (principalmente na França e na Itália) em meados da década de 1960. O aparecimento do movimento, de acordo com a autora, teve seu início em oposição à especialização excessiva do conhecimento que causava distanciamento e limitações entre o conhecimento do cotidiano

e o acadêmico.

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, “[...] e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção” (FAZENDA, 2002, p. 19).

Etimologicamente, a interdisciplinaridade configura-se como um ato de correspondência entre campos do conhecimento: “O prefixo *inter*, entre as distintas conotações que podemos lhe conferir, significa “troca”, “reciprocidade” e “disciplina”, de “ensino”, “instrução”, “ciência”. Podemos definir a interdisciplinaridade como uma ação de troca, de sintonia entre as disciplinas ou ciências”. (FAZENDA, 1996, p.35).

Podemos entender a interdisciplinaridade na dimensão de encontro com o outro, certo fazer que tivesse a finalidade de compreender um objeto consiste em uma nova postura e mudança de atitude.

Para Frigotto (1995, p. 27) a interdisciplinaridade ultrapassa o método e a técnica, ao destacar que “[...] a necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa, na natureza intersubjetiva de sua apreensão”. Essas duas categorias apresentadas: caráter dialético e natureza subjetiva regem a discussão para um processo, os quais tendem transcender a fragmentação que está intrínseca em muitas metodologias de ensino e no dia-a-dia da produção de conhecimento das academias.

De acordo com Ivani Fazenda (1996), a interdisciplinaridade é uma nova forma de enxergar e lidar com o conhecimento, assume-se igualmente uma atitude inovadora perante a edificação de fazer ciência e de entender todo o processo de aquisição de saberes. Fazenda considera a interdisciplinaridade como uma mudança de percepção fragmentária para unitária do ser humano.

A autora destaca que o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade. Mais algumas outras categorias são essenciais no seu percurso, tais quais: sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação, já que a integração das partes dos conhecimentos gera questionamentos e com isso novas respostas, possibilidades e caminhos para construir novas dimensões de conhecimento e, acredita Fazenda (1979, p. 8-9), “[...] a transformação da própria realidade”.

Essa nova forma de enxergar e lidar com o conhecimento é também considerada uma atitude cujo pré-requisito é a humildade, demonstrada quando se reconhece a fragilidade da dimensão individual na procura de respostas e na produção de conhecimento quando, logo, o diálogo fica facilitado, porque existe a pré-disposição para ele. A interdisciplinaridade ocasiona dúvidas, busca e a disponibilidade para a crença no homem. É, em suma, uma “[...] atitude de abertura frente ao problema do conhecimento” (FAZENDA, 1999, p. 39).

A compreensão que se deve ter da temática da interdisciplinaridade é que esta é uma forma de trabalhar em sala de aula, que propõe um tema com abordagens em vários componentes curriculares de forma integrada. Igualmente é propiciar a incorporação de novas aprendizagens, ultrapassando o pensar fragmentado.

Além de entendermos a definição e toda conjectura que rege a abordagem interdisciplinar, tanto

para o ensino quanto para a pesquisa, faz-se necessário que os educadores e a comunidade escolar compreendam o verdadeiro sentido e as implicações de outros conceitos de abordagem metodológica para o trabalho docente e conseguiram diferenciá-los. Seja a *Disciplinaridade*, a *Multidisciplinaridade*, a *Interdisciplinaridade* e a *Transdisciplinaridade*, conceitos que por muitas vezes são aliados a contextos distintos e até mesmo são confundidos ou desconhecidos.

Quando pensamos na perspectiva interdisciplinar temos que entender de acordo com Ivani Fazenda (1996), que não há um conceito pronto, algo determinado sobre o assunto, porque é preciso ter o entendimento da palavra disciplina, e como ponto de partida sua epistemologia vem a ser:

Domínio estruturado do saber que possui um objeto de estudo próprio, um esquema conceitual, um vocabulário especializado e, ainda, um conjunto de postulados, conceitos, fenômenos particulares, métodos e leis. Conjunto específico de conhecimentos que têm características próprias sob o plano do ensino, da formulação, dos métodos e das matérias (LEGENDRE, 1993, p.11).

Para ampliar a discussão sobre interdisciplinaridade é indispensável conhecer previamente o sentido de disciplina, ou seja, o epistemológico, como o conhecimento é produzido, e o pedagógico, como são organizados esses conhecimentos para que aconteça a promoção da aprendizagem, como afirma Luck (1994, p. 37). Assim, no sentido epistemológico a *Disciplina* é entendida como um conjunto específico de conhecimento de características que corresponde a um saber próprio.

As abordagens *Multi-*, *Inter-* e a *Transdisciplinaridade* também precisam ser apresentadas nesse viés de entender as potencialidades e as fragilidades de cada uma para o campo educacional. Assim, as três se propõem a oferecer alternativas aos modos de pensar e fazer da ciência clássica, assegurando, o pensamento analítico-reducionista, e formas de investigação científica que viabilizem a compreensão de fatos e fenômenos em toda a sua complexidade.

Os conceitos associados foram assumindo significações diversas ao longo de todo processo histórico de entender e fazer ciência, mantendo em consenso a ideia de que todas as abordagens surgiram em resposta à fragmentação do conhecimento. É crucial a definição de cada abordagem identificando as contribuições e fragilidades de cada uma para a educação. Existem ainda, por parte de muitos educadores, confusão, entendimento equivocado, pouco estudo ou nenhum conhecimento sobre essas concepções de metodologia de ensino. Precisamos ampliar as discussões nos espaços escolares e apresentar de forma sistematizada cada uma delas.

Uma das maiores dúvidas é sobre a abordagem multidisciplinar que muitas vezes é confundida com a interdisciplinar. É imprescindível compreender a diferença e seus distintos objetivos nas metodologias de ensino escolares. As metodologias *Multidisciplinares* acontecem quando mais de uma área do conhecimento se envolvem em um único projeto ou desenvolvem trabalhos com a mesma temática, porém cada disciplina mantém suas teorias e métodos. Desse modo, não existe articulação e nem um enfoque coletivo dos envolvidos, cada disciplina trabalha o mesmo tema com objetivos de cada saber específico.

Na abordagem *Interdisciplinar* existe um diálogo entre mais de uma disciplina que se unem em

projeto com a mesma finalidade, com base em um planejamento colaborativo e correlacionado. Durante o planejamento e a execução do projeto as áreas compartilham conhecimentos, ampliam as possibilidades de aprendizagens e de metodologias de ensino. Como resultado, há um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico. Esta visão dá significado à experiência escolar.

Já a abordagem *Transdisciplinar* é considerada por muitos estudiosos como uma utopia, porém defendida por filósofos como Edgar Morin (1991) que a define como uma nova atitude de pensar e conceber as práticas educativas, para além das disciplinas. Equivale a uma perspectiva de um nível complexo de integração sucessiva e continuada dos conhecimentos. Nesta conjectura, não há mais disciplinas segmentadas, mas um mesmo objetivo de vida e do conhecimento. É a relação complexa de vários conhecimentos e experiências sem nenhuma segregação ou hierarquia entre as áreas do conhecimento, sendo assim, um processo dialógico onde as relações disciplinares não são centrais.

Então, ficam dispostas as possibilidades de abordagens metodológicas no âmbito educacional e cabe à escola e seus sujeitos repensarem um novo modelo de ensino e novas metodologias que não é algo simples e fácil para um educador e toda comunidade escolar. Os modelos conservadores de ensino não são transformados rapidamente, pois estes refletem concepções no âmbito educacional e social.

Entretanto, elaborar e promover uma prática educacional subsidiada pela abordagem interdisciplinar constitui-se numa nova vertente para buscar alcançar um processo de ensino-aprendizagem que rompa com ensino fragmentando e individualista como vem acontecendo na maioria dos espaços escolares.

Nesse contexto, as escolas além de se prepararem para a inovação de métodos e técnicas, necessitam, também, promover debates acerca dos rumos que desejam para área educacional, partindo de suas análises, investigações e experiências já vivenciadas (MOURA, 2006).

Após essa discussão acerca do conceito de interdisciplinaridade e todo o contexto que o permeia faz-se necessário compreender como se dão as práticas pedagógicas e como se configuram no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é o que dialogaremos no tópico seguinte.

COMPREENDENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao dialogarmos sobre o trabalho interdisciplinar, é crucial entendermos que o sujeito é total e ativo, portanto, ator principal da sua trajetória. A interdisciplinaridade é o movimento (Inter) entre os componentes curriculares, é um ato de reciprocidade, troca e integração. De tal modo, o trabalho interdisciplinar leva o educando a ser protagonista da própria história lhe permitindo ainda a capacidade de ser crítico e responsável pela sua formação totalitária.

Uma das principais características da interdisciplinaridade é a interação, sendo a facilitadora da comunicação da integração mútua dos conceitos da epistemologia, da terminologia dos procedimentos, dos dados da organização referentes ao ensino e a pesquisa. Assim, esse fator é um grande diferencial para entendermos a principal função de práticas pedagógicas subsidiadas pelo trabalho interdisciplinar,

ao mesmo tempo, trazer esse princípio para o atual cenário educacional é extremamente importante, pois percebemos no campo educacional uma dissociação de metodologias, divisão e segregação de disciplinas curriculares e uma abordagem educacional fragmentada. Tais abordagens têm formado sujeitos de forma limitativa e desconectada com a totalidade e singularidade que o constitui.

A temática da interdisciplinaridade é compreendida como uma metodologia de ensino que sugere um tema com abordagens integradas em várias disciplinas do currículo escolar. Tendo caráter inovador, visa à ampliação de saberes bem como a incorporação de novos conhecimentos e ultrapassando o pensar fragmentado.

De acordo Japiassu (1976), as práticas interdisciplinares tendem a buscar um conhecimento unitário onde a integração de todas as disciplinas dialoga com o contexto real do aluno, oportunizando a construção de saberes significativos e validados socialmente o conhecimento real e atrativo, sendo que às vezes o aluno não consegue enxergá-lo como essencial.

Falar de integração dos componentes curriculares nos remete a pensar e repensar como e onde essa integração será feita no âmbito educacional e como as metodologias de ensino subsidiadas pelo trabalho interdisciplinar serão organizadas no currículo. Deste modo, devemos ter a dimensão de que o currículo escolar necessita contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem, que habilitem o educando para a convivência em seu meio social, que integra e corrobora com sua formação totalitária, ou seja, que experiências escolares além de serem significativas e produtivas, sirvam de conhecimentos para ajudar os educandos a resolver situações da sua vida e do espaço onde vivem.

Edgar Morin (2000) afirma que a estruturação dos currículos por disciplinas, só terá funcionalidade de isolar os objetos do seu meio e dividir em partes do todo. Para rompermos essas fragmentações, a educação precisa mostrar as correlações entre os saberes, a complexidade da vida humana e como superá-las com subsídio do conhecimento ofertado pela escola. Caso contrário, será sucessivamente insuficiente para os cidadãos do futuro.

Devemos, portanto, considerar como elemento chave para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, as quais se classificam como práxis³, identificada como poiesis⁴. Um fio condutor que considera a construção humana, a mediação e não a submissão dos sujeitos a um elemento técnico previamente construído.

Uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, caracteriza-se como uma ação consciente e participativa, que surge da multidimensionalidade que permeia todo ato educativo. De acordo com Sacristán (1999), conceitualmente, entende-se que a prática educativa vai muito além dos saberes docentes, é algo que não é só de responsabilidade dos professores, uma vez que há particularidades

³ A denominação dos conceitos práxis e poiesis estão apresentadas, nos capítulos IV e V do Livro VI da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles (Et. Nic. I, 1, 1094 a, 4-5), onde o conceito de práxis se constitui como uma ação com finalidade, competência ou o domínio na ordem da “produção”.

⁴ Poiesis é a “prudência”, excelência da ação, ou ao menos excelência diagnóstica da ação (pois a qualidade da ação depende também da qualidade do êthos [caráter moral]). Nesse sentido, defendemos a ação (práxis) prática pedagógica como percurso para a finalidade que é ensinar-aprender. E poiesis, como atividade transitiva que permeia a qualificação do processo.

culturais partilhadas que formam o que pode ser denominado por subjetividades pedagógicas (FRANCO, 2012). É válido ressaltar que o conceito de prática pedagógica pode variar de acordo com concepção pedagógica ou do sentido que se atribui a prática docente por parte do educador.

Igualmente, a incorporação de práticas pedagógicas interdisciplinares, depende da postura docente e da busca permanente por novas abordagens e caminhos metodológicos. O educador precisa ter a dimensão de que não é dono do saber, mas que também está em constante ato de aprendizagem, assim valida, Freire (2011, p.25): “[...] quem ensina aprende ao ensinar quem aprende ensina ao aprender”.

Neste movimento dialógico de ensinar e aprender entendemos que a aprendizagem acontece de duas maneiras tanto individual quanto coletivamente a partir de um processo em que o sujeito interaja com a realidade sendo um processo de construção dos conceitos, essência do trabalho educativo. O conhecimento gera conhecimento. Todo o conhecimento trazido pelo educando é uma base sólida para a produção e o desenvolvimento do saber. É essencial validá-lo e saber utilizá-lo dentro do processo pedagógico, pois conforme anuncia Freire (1996, p. 21), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Assim, a função da escola é contribuir para que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos, conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva, valorizando saberes que eles já trazem. Deste modo, é fundamental que a escola adote uma atitude interdisciplinar, já que como afirma Fazenda (2001, p. 49) “Por atitude interdisciplinar entendo algo que não pode ser apenas explicado, porém vivido, que não pode ser apenas analisado, porém sentido, que não pode ser apenas refletido, porém intuído”.

A discussão de prática escolar, também abarca o lugar onde esta acontece: a escola. A função da escola difere-se de outras práticas educativas, como as que ocorrem no convívio social, por essa acontecer de forma sistemática, linear e planejada para todas as fases da vida humana durante um período contínuo e extensivo de tempo.

A partir disso, destacamos como as práticas pedagógicas interdisciplinares dialogam com a maior função social da escola, que é significar os saberes escolares nas vivências de uma realidade global que se concretizam nas experiências cotidianas do aluno e do professor. Por isso, a prática coletiva e solidária se faz necessária no ambiente escolar. Segundo Gadotti (1996, p.102), “Não há interdisciplinaridade sem descentralização do poder, portanto, sem uma efetiva autonomia da escola”. No ambiente escolar, o trabalho coletivo é desafiador, pois nem sempre, a aceitação acontece afinal esta tarefa sempre foi realizada de forma individual e muitos educadores não acreditam que será exitoso trabalhar de forma partilhada.

É fundamental validar a importância do trabalho coletivo subsidiado pela abordagem interdisciplinar, para que os sujeitos da escola percebam que planejamento coletivo oportuniza o diálogo e interação entre os educadores, logo a prática interdisciplinar é meio potencializador da aprendizagem, conforme anuncia Fazenda (1996).

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois, interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizasse com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 1996, p. 56).

Neste sentido, o educador é o preceptor de sua própria prática e isto só é possível quando ele entende cada área do saber, numa perspectiva de expandir seus conhecimentos e se formar em um educador interdisciplinar, consciente integrado com todos os componentes curriculares, movendo assim a interdisciplinaridade.

Depois de discutirmos sobre práticas pedagógicas e sua relevância para a qualificação do processo de ensino/aprendizagem integrador, dinâmico e inovador, percebemos que a prática pedagógica interdisciplinar só acontece se o docente estiver disposto a mudar, inovar.

PROJEÇÃO DOS RESULTADOS

Ao cursar o Ensino Fundamental - etapa posterior a Educação Infantil que juntamente com o Ensino Médio compõe a Educação Básica, considerada o primeiro nível do ensino escolar no Brasil - os estudantes devem apresentar proficiência e a consolidação de algumas aprendizagens apresentadas e fundamentadas em legislações e normativas educacionais como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), (BRASIL, 1998b), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998a) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2017).

Determinados objetivos como posicionar-se de maneira crítica, empregando o diálogo como mecanismo mediador de conflitos e tomar decisões, apropriar-se de diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal), notar-se integrante agente transformador do espaço, que conhece e cuida do próprio corpo, valorizando e seguindo hábitos saudáveis, que indaga a realidade e resolve situações problemas do dia a dia (BRASIL, 2017) , tudo isso só ocorre de forma significativa para o educando, se o educador adotar uma postura inovadora, ousada e colaborativa, logo, uma prática interdisciplinar.

Observamos práticas pedagógicas e as especificidades que a norteiam no sentido de refletir e problematizar sobre as metodologias de ensino interdisciplinares e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização assim como, compreender quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para a elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Ao analisar o contexto da escola pesquisada com base nas observações e relatos dos sujeitos da pesquisa, ressaltamos que o trabalho administrativo desenvolvido dentro e fora das escolas, muitas vezes se sobrepõe a dimensão pedagógica.

Os diversos profissionais envolvidos com a organização do trabalho pedagógico e com a execução deste demonstraram perspectivas distintas em relação a seus planejamentos pedagógicos: “A impressão que se tem é que cada um tem certa autonomia, cada um trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim” (SEVERINO, 2005, *apud* FAZENDA, 2005, p. 38).

Este mecanismo é incoerente diante das dimensões formativas que visam formar sujeitos em sua plena consciência de direitos, deveres e fazeres sociais, tais quais: autonomia, contextualização, pesquisa e interdisciplinaridade, propostas pelas legislações educacionais, entretanto ansiar algo diferente dentro da organização social e histórica das escolas como aparelhos ideológicos do Estado seria mais contraditório ainda, conforme afirma Marx “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem em circunstâncias por eles mesmos escolhidos, mas em circunstâncias encontradas, dadas e transmitidas pelo passado” (Os Dezoito Brumário, de Luís Bonaparte, parte I, MARX, [1859] 1977 *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 5).

Na nossa conjuntura de organização social, os trabalhos intelectuais e manuais são separados, desse modo também existe a dissociação entre teoria e prática, divisão esta evidenciada na organização do trabalho pedagógico na escola, que fica exposta na organização curricular, na seleção de conteúdos, nas metodologias adotadas pelos educadores entre outros.

A escola, fruto da prática fragmentada, ainda reproduz em sua conjuntura um processo de ensino-aprendizagem baseado na memorização, seja selecionando conteúdos desconexos, reproduzindo métodos que valorizam a fragmentação do sujeito, concomitante deixam esses aspectos gerenciarem e controlarem a objetivação dos propósitos da formação humana que a escola deve ofertar.

Com essa postura a escola reafirma-se, mais uma vez, com espaço ideológico que oferta conhecimento fragmentado e desvinculado da realidade social do seu público, afirmado os interesses da classe dominante, visto que, ao mesmo tempo em que a apropriação do conhecimento se torna crucial para a valorização e acumulação do capital, esse conhecimento é negligenciado à classe trabalhadora, por meio de uma escolarização mínima e de pouca qualidade.

Nessa estruturação, a organização do trabalho pedagógico se reduz a atividades de memorização e repetição dos conteúdos, assim não está a serviço da humanização do homem. Portanto, estamos vivenciando uma distorção da finalidade da organização do trabalho pedagógico o qual deve ter intencionalidade de produzir conhecimentos que tenham valor social como advoga Freitas (1995, p. 100):

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

Diante da abordagem contextualizada, as professoras foram questionadas se compreendiam os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, disciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade todos responderam que sim. A professora (A) justificou: “*Conheço todos, mas*

ainda me confundo com alguns conceitos, pela similaridade entres eles". (Professora A). As outras duas responderam que sim e assinalaram os que conheciam, sendo o conceito da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade os mais conhecidos, conforme as suas falas ilustram: *"Disciplinar, multidisciplinar e os que não conheço são a pluridisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar (Professora B)"*. A professora C reafirma: *"Disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, desconheço pluridisciplinar e transdisciplinar"*. (Professora C).

E quando questionando o que é interdisciplinaridade, as três apresentaram respostas distintas. A professora A entende da seguinte forma: *"Interdisciplinaridade para mim refere-se a temas que são assuntos em comum em mais de uma disciplina ou campo de conhecimentos e que por isso podem ser trabalhados em conjunto"*. (Professora A). E a professora trouxe outros elementos sobre o conceito: *"Integração de saberes e diálogos com todas as disciplinas"* (Professora A). Nesse mesmo diálogo a professora (B) relata: *"Projetos que trazem um tema comum para ser trabalhado em todas as disciplinas"* (Professora B). Já a professora (C) define: *"É o projeto que utiliza de todas as disciplinas juntas trabalhando com harmonia, fazendo com que o aluno aprenda e enxergue os conteúdos de uma disciplina em outras, não separando em caixinhas, mas trabalhando junto"* (Professora C). E ainda afirmou sobre os projetos: *"São projetos que fazem em um planejamento onde as disciplinas se interagem umas com as outras"* (Professora C).

De acordo com as respostas das professoras, evidencia-se que apesar dos estudos feitos por elas acerca da interdisciplinaridade, a visão ainda é superficial, pois, o trabalho interdisciplinar é muito mais amplo. A proposta metodológica interdisciplinar, busca a construção de conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seja partido em vários campos que possibilite ao educando superar a fragmentação existente entre os vários campos da educação.

Quando o educador compreende o que é uma prática pedagógica interdisciplinar, consegue trabalhar de forma dinâmica e qualificada, livrando-se do caráter disciplinar que tanto fragmenta o ensino. Quando, em sala de aula, os grupos de educandos formam uma rede, ocorre o movimento expresso através do respeito e da responsabilidade; este é o espírito da sala de aula interdisciplinar. De acordo com Fazenda (1991):

Todos se tornam parceiros da produção de um conhecimento para uma escola melhor, produtora de pessoas mais felizes [...] a obrigação é alternada pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo, pelo heterogêneo, a reprodução pelo questionamento, numa sala de aula interdisciplinar há um ritual de encontro, no início, no meio e no fim. (FAZENDA, 1991, p, 17).

Nos educadores devemos entender a interdisciplinaridade como uma atitude, uma postura natural, que fomente nossas práticas pedagógicas de forma colaborativa e dialogada entre os pares, visto que "[...] no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se" (FAZENDA, 1991, p. 17).

A concepção interdisciplinar advém do diálogo, de questionamentos, de pesquisas. Não existe receita pronta para desenvolver metodologias interdisciplinares, ela é incorporada pelos docentes através

de atitudes, busca permanente por novos caminhos.

Dando andamento as reflexões da pesquisa, questionamos as docentes se já trabalharam com projetos de ensino e se acham importantes trabalhar com esses projetos, todas responderam que sim. Nesse item a professora (A) ressaltou que: *“São projetos que buscam promover esta interação entre as diferentes disciplinas através do trabalho com temas que dialogam com diferentes áreas e campos do conhecimento”*. (Professora A).

Também perguntamos se elas sabiam o que são projetos de ensino interdisciplinares e qual era a opinião de cada uma a respeito dessa abordagem. As três afirmaram conhecer o trabalho com os projetos interdisciplinares e que acham que eles promovem interação e diálogo entre as disciplinas. Assim a professora (A) evidencia sua concepção sobre o trabalho interdisciplinar: *“Sim. A educação tradicional tende a trabalhar certos temas e conteúdos de forma fragmentada e isolada. A interdisciplinaridade na prática permite ao educando perceber que os campos do conhecimento estão interligados e dialogam entre si”* (Professora A). A professora B relata que: *“Sim. Em todas as etapas da educação básica, pois, contribuem com a interação, o trabalho colaborativo e a troca de saberes em todas as áreas do conhecimento”*. (Professora B). Também tivemos afirmações positivas e exposição similar sobre o trabalho interdisciplinar com a resposta da professora C: *“Sim. É importante porque o aluno vai trabalhar várias disciplinas com uma troca entre elas uma reação de uma disciplina com outra, facilitando na aprendizagem dos conteúdos”*. (Professora C).

Percebe-se que as docentes mesmo conhecendo de forma superficial a abordagem interdisciplinar, concordam em aliá-la as suas práticas pedagógicas e acham que essa metodologia é favorecedora para formação integrada e para a construção de diversos saberes. A proposta metodológica interdisciplinar procura construir conhecimentos universais, ou seja, possibilita ao educando superar a fragmentação existente entre os vários campos da educação. Sobre esta discussão Fazenda (1999) contribui ao elucidar:

O projeto interdisciplinar exige uma nova pedagogia, a cada comunicação, a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está cheia de envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 1999, p. 17).

O pensar interdisciplinar parte do princípio de que há integração e diálogo entre várias formas de conhecimento, e um deles é o senso comum. É através da convivência que enriquecemos nossa relação como o outro e com o mundo. Na perspectiva de entender quais são as principais dificuldades encontradas para a elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares os educadores responderam com unanimidade que é a resistência de muitos professores em reestruturar seus planejamentos, dificuldade em associar determinados temas com algumas disciplinas e falta de conhecimento de alguns conceitos e de como colocá-los em prática.

Evidencia-se que para realizar um projeto interdisciplinar o professor se depara com barreiras de ordem material, pessoal, institucional e paradigmas enraizados na realidade da escola, sendo que estas

podem e são transpostas pelo desejo que parte de toda equipe escolar de criar, inovar, agir, refletir, de ir além de seus próprios objetivos.

Toda prática educacional, qualquer que seja o conteúdo, deve ter uma intencionalidade, quando se prepara um conteúdo pertinente à idade do aluno, busca-se articular o seu conhecimento prévio àquele que ele irá receber na escola. Ousar na busca de novos conhecimentos acontece quando o professor transforma essa ousadia de pensar em construção de novas ideias e objetivos, e essa ideia interdisciplinar se solidifica quando há troca de diálogo, concordância da ideia do colega de trabalho. “Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar é a pesquisa coletiva”. (FAZENDA, 1999, p. 18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um currículo interdisciplinar vem exigindo mudança na instituição escolar. A intenção é acompanhar as mudanças sociais que vêm ocorrendo desde as primeiras noções de educação integradora. Nesse viés, cabe a toda comunidade escolar entender e abraçar a proposta de formar sujeitos aptos para as demandas da educação do futuro. Pois, segundo Morin (2001), a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento (MORIN, 2001, p.84).

O trabalho docente deve ser uma atividade consciente e sistemática, cuja centralidade é a aprendizagem dos alunos sob a administração do professor. Esse é um trabalho muito complexo que não se restringe exclusivamente a sala de aula, pelo contrário, está diretamente ligado às exigências sociais e à experiência de vida dos estudantes.

Os resultados da pesquisa comprovaram o quão são essenciais os estudos e discussões sobre o conceito e prática interdisciplinar, bem como é emergente repensarmos as práticas pedagógicas atuais, visto que não estamos conseguindo alcançar nosso real objetivo, formar sujeitos para a realidade que os espera. Isso foi evidenciado na fragilidade da compreensão sobre práticas interdisciplinares das professoras investigadas, bem como no apontamento de dificuldades enfrentadas para elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Desta forma, concordamos com Morin (2001), ao compreender que as informações essenciais sobre o mundo, devem ser contextualizadas com os conhecimentos do mundo como mundo.

Trabalhar com projetos de ensino interdisciplinares, rompe as barreiras entre as ciências, elimina desta forma o conhecimento fragmentado, auxilia os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e inclusive nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem. Nesse viés, destacamos como é imprescindível o trabalho com a interdisciplinaridade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como meio favorecedor para consolidação de aprendizagens e construção de conhecimentos essenciais para a formação do estudante nesta etapa educacional.

Evidenciamos a necessidade de ampliação de discussões sobre formação continuada para

educadores que necessitam repensar suas práticas pedagógicas e encontrar novas possibilidades de metodologias para assim, preparar nossos estudantes para a realidade que os espera e a formação humana que o emancipa.

REFERÊNCIAS

- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-publicacao.pdf> Acesso em 22 mai. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998 a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis; RJ: Vozes, 1997.
- EVANGELISTA, I. A. S.; COLARES, M. L. I.; FERREIRA, M. A.V. **Projetos educativos interdisciplinares na prática docente**. Piauí: UFPI, 2009.
- FAZENDA, Ivani C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo, Brasil, 1979.
- FAZENDA, Ivani C.A. **A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores**.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 11-20.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. d. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FAZENDA, Ivani. **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. São Paulo: Papirus, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. **Doze temas da pedagogia**: as contribuições do pensamento em currículo e em didática. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-188.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. SP: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. São Paulo: Vozes, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências

sociais. In: JANTSCH, Paulo; BIANCHETTI, Lúcido. (Orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 34-59.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEGENDRE, R. **Dicionário atual de educação**. Paris, EKSA, 1993.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MAGALHÃES, Everton Moreira. **Interdisciplinaridade**. Por uma pedagogia não fragmentada. Disponível em: http://www.ichs.ufop.br/anais_imemorial%20/cas/trab/3_3.doc. Agosto de 2019. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, 2001.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI, SP. Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MOURA, Dácio Guimarães de. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como a intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 31-44.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Sobre os autores

Cristiane Borges Pinheiro

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores, Especialização em Gestão Pública pela Universidade Cândido Mendes e Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: cristianeborges@ufrb.edu.br

Cristina Souza Paraíso

Licenciada em Educação Física e Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela UFBA. Mestrado em Educação Física pela UFSC e Doutorado em Educação pela UFBA.

E-mail: cristinaparaíso@ufrb.edu.br

Daiane Alves dos Santos Sampaio

Daiane é Licenciada em Pedagogia pela UFRB e possui especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: dhaiany80@hotmail.com

Débora Alves Feitosa

Possui graduação em Pedagogia pela UFBA, mestrado e doutorado em Educação pela UFRG.

E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br

Djeissom Silva Ribeiro

Possui Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado pela UNESP – Marília.

E-mail: djeissom@ufrb.edu.br

Emanoel Luís Roque Soares

Bacharelado em Filosofia pela UNICSAL, especialização em Educação Estética, Semiótica e Cultura UFBA, mestrado em Educação pela UFBA e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado em educação UFPB e Pós-doutorado em educação UFC.

E-mail: emares@ufrb.edu.br

Emanoela Sena dos Santos

Possui graduação em Letras: Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: manu.gcat@hotmail.com

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Graduada em Letras Vernáculas pela UNEB/Campus V. Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela UESB. É doutora em Língua e Cultura e mestre em Letras e Linguística pela UFBA.

E-mail: fernandasantos@ufrb.edu.br

Gilson Bispo de Jesus

Gilson possui Licenciatura em Matemática pela UFBA e Mestrado e Doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP.

E-mail: gilson@ufrb.edu.br

Jaqueline Reis de Andrade

Licenciada em Pedagogia e especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: jaqueline.andrade123@hotmail.com

Jociel Nunes Pereira Vieira

Licenciado em Filosofia e Especialista em Educação e Interdisciplinaridades pela UFRB.

E-mail: jocielnv@gmail.com

Juliana Brito dos Santos

Licenciatura em Educação Física e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB e Mestrado em Relações Étnica e Contemporaneidade pela UESB.

E-mail: juli-britto@hotmail.com

Kleyson Rosário Assis

Graduado em Filosofia pela UFBA, Mestre em Filosofia (UFBA) e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA-UEFS). Possui pós-doutorado em educação pela UEFS.

E-mail: kleyson@ufrb.edu.br

Márcia Valéria Cozzani

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e possui Mestrado e Doutorado em Ciências da Motricidade Humana pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

E-mail: mvcozzani@ufrb.edu.br

Maria Eurácia Barreto de Andrade

Possui graduação em Pedagogia pela UNEB, especialização em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela UNEB e Psicopedagogia aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela UNEB. É mestre em Educação pela Universidade da Madeira (Uma), e doutora em Educação pela Universidad Americana.

E-mail: mariaeuracia@ufrb.edu.br

Nanci Rodrigues Orrico

Possui Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB.

E-mail: nanciorrico@ufrb.edu.br

Rosamaria Mascarenhas Guimarães

Licenciada em Pedagogia e Especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: rosamary200@hotmail.com

Rosemare dos Santos Pereira Vieira

Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: ffrosemare@hotmail.com

Sheise Santos Fagundes

Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: sheysefagundes3@hotmail.com

Tatiane Santos Andrade da Silva

Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Thaís Costa de Freitas

Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: thais_costa15@hotmail.com

Vanessa Santos Alves

Licenciada em Pedagogia e possui especialização em Educação e Interdisciplinaridade pela UFRB.

E-mail: wan_soudagalera@hotmail.com

Sobre os organizadores

Cintia Mota Cardeal

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mestrado e doutorado em Educação Física com ênfase em Neurociência pela UCB.

E-mail: cintia@ufrb.edu.br

Fernando Henrique Tisque dos Santos

Licenciado em História pela UEPG, mestrado e doutorado em Educação pela USP.

E-mail: fernandotisque@ufrb.edu.br

Esta é uma coletânea composta por dois livros, que foi elaborada a partir dos estudos realizados por discentes e docentes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade do Centro de Formação de Professores situado na cidade de Amargosa- BA, *campi* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. As reflexões trazidas nesses livros exprimem o pensamento crítico sobre a educação brasileira atravessado pelo campo epistemológico da interdisciplinaridade a qual é objeto de estudo desse curso.

