

## O Cuidado Interdisciplinar na Construção de um Currículo de Formação de Educadores

Valda Inês Fontenele Pessoa<sup>1</sup>

### RESUMO

Procuramos desenvolver, ao longo deste artigo, um olhar crítico que possibilitasse responder o que foi o currículo vivo do Programa Especial de Formação de Professores para as Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, realizado no Estado do Acre, e sua influência na constituição da identidade profissional docente. Ao analisar os acontecimentos, aglutinamos esforços na defesa da ideia de que, embora ainda tenham ocorrido episódios que ferem alguns princípios e fundamentos da interdisciplinaridade e do modo-de-ser do cuidado, a maioria das vivências curriculares desse Programa evidenciou uma prática curricular interdisciplinar. A investigação toma como suporte analítico a abordagem interdisciplinar. Diferentes estratégias são utilizadas para compor o quadro metodológico, tendo sido selecionadas com base nas necessidades apresentadas pelo processo de investigação. Histórico de formação da pesquisadora, análise documental, entrevistas, memórias escritas do cotidiano curricular, material teórico utilizado no currículo e diário da caminhada da pesquisa formam o conjunto dessas estratégias. O estudo permite a constatação de que o trabalho em parceria pode sempre mais do que o trabalho isolado do professor, do grupo ou das instituições envolvidas, possibilitando pelo diálogo muitas trocas de saberes e múltiplos olhares e, por conseguinte, a realização de um projeto curricular mais interdisciplinar. Verifica, ainda, que a parceria experienciada no curso superior vem pautando as identidades profissionais do grupo de professoras entrevistadas. Observa que a realidade curricular é poliparadigmática, sendo reduzida à possibilidade de um único paradigma determinar os acontecimentos do cotidiano de uma prática curricular. Aponta, ainda, aspectos significativos vividos no currículo que caracterizam uma experiência interdisciplinar: discurso dos professores; parceria e registro; ludicidade; oficinas pedagógicas; literatura e avaliação consequente. Por fim, compara situações da prática curricular de dez professoras do Ensino Fundamental, antes de participarem do currículo de formação docente, com o que dizem fazer atualmente.

**Palavras-chave:** Currículo; interdisciplinaridade; cuidado; modo-de-ser; prática; formação.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. *E-mail:* valdapessoa@yahoo.com.br.

## 1 COMO TUDO COMEÇOU...

Em 2002, por ocasião de uma palestra de Leonardo Boff, proferida no Anfiteatro Garibaldi Brasil, da Universidade Federal do Acre (Ufac), esta pesquisadora adquiriu o livro *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, do referido palestrante. Naquele local, em um ambiente calorento<sup>2</sup> e superlotado, sem espaço para se colocar mais nenhum ente, a plateia ouvia compenetrada a mensagem do orador. A temática explorada e a forma clara, competente, mas não rebuscada, faziam que as pessoas ali permanecessem mesmo com o avançar das horas, participando do debate com interesse incomum.

O livro adquirido foi lido, rabiscado, aproximado e servido de base, de certo modo, para as atividades volumosas desenvolvidas no Curso Especial de Pedagogia, recentemente implantado, jornada que, passado algum tempo de sua vivência, se constitui no objeto de estudo do presente trabalho. Das muitas leituras do livro de Boff (2002), extraímos o sentido da palavra **cuidado**. Esse termo, aprofundado por aquele pensador, vai para além de um momento de atenção, zelo, carinho – “Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

Com o objetivo exposto inicialmente, sem postergar os princípios e ensinamentos de Boff e apoiadas nos fundamentos que embasam e dão vida à interdisciplinaridade, desenvolvidos por Fazenda e seu grupo de pesquisa, fomos levadas a compreender que as saídas para a compreensão dos fenômenos educativos não estão dispostas e prontas em algum recanto e mentes privilegiadas. As saídas vêm sendo produzidas concretamente pelo conjunto das pessoas que ensaiam práticas educativas significativas, em todos os lugares e em todas as situações do mundo atual. Práticas são ensaiadas, pensadas e repensadas, construídas e reconstruídas, sem perder de vista a dimensão da totalidade, mesmo sabendo-se, de antemão, da impossibilidade de encontrá-la na sua plenitude.

Muitos são os sujeitos que fazem e sonham com as mudanças na educação, orientados por um novo sentido de conceber, viver e atuar na realidade educacional, aprendendo e construindo cuidadosamente o caminho no próprio movimento do caminhar. Nesse processo coletivo e de parceria, somos todos aprendizes e ensinantes no contexto em que todos alimentam a esperança e o entusiasmo por uma educação de mais qualidade. Com essa concepção, aprender e ensinar passam a ser produtos de parcerias e trocas em um processo recursivo e espiralado contínuo. Por tudo isso, a palavra cuidado é a metáfora constituidora deste texto.

Olhando por essa perspectiva, nos debruçamos sobre os apontamentos, memórias, documentos oficiais e falas das professoras egressas do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia e seus antecedentes. Nesse curso vivemos intensamente um processo

---

<sup>2</sup> Consideramos importante salientar que o ambiente é acolhedor e o aparato dos condicionadores de ar refrigerado funciona a contento em situações normais de acomodação do espaço.

desafiador em que se construía a cada dia um modo-de-ser cuidadoso que, no nosso entendimento, era o mais apropriado para a formação em nível superior de um supergrupo, composto por 56 turmas, com uma média de 45 alunas cada uma<sup>3</sup>. As 56 turmas eram constituídas de professoras com apenas a formação do antigo magistério, nível médio, e que atuavam na sala de aula da rede estadual e municipal de 13 municípios. Entendemos que investigar mais detidamente as jornadas vividas nesse curso tem relevância social inquestionável, uma vez que, além da quantidade de professoras da rede estadual e das redes dos 16<sup>4</sup> municípios envolvidos, contou também com o apoio do Poder central das secretarias de educação do Estado e dos municípios, atuando em parceria com a Ufac. Essa questão remete a uma ação não recorrente nas experiências de formação que acontecem no Brasil.

Esse programa de formação teve uma duração de cinco anos presenciais, sendo iniciado no segundo semestre de 2001 e concluído em 2006. Um grupo de cinco professoras do Departamento de Educação da Ufac, entre as quais esta pesquisadora esteve presente, planejou, implantou e coordenou o programa durante quatro anos. Vivemos nesse período uma rotina sistemática de definição e redefinição curricular, de discussão e seleção de material a ser trabalhado, de acompanhamento e avaliação das jornadas que foram desencadeados nesse trajeto de formação.

## 2 AS MOTIVAÇÕES PARA SE PENSAR EM UM CURRÍCULO DIFERENTE

Em janeiro de 1999 um novo governo, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), assume o comando do Estado do Acre. O Secretário de Estado da Educação visava implementar uma nova política educacional, com o apoio majoritário dos setores ligados à educação, dentre eles, o sindicato de professores. A herança recebida pelo novo governo não era nada animadora, proveniente dos sucessivos problemas mal-resolvidos, acarretados por fatos relacionados à própria formação histórica do Estado do Acre<sup>5</sup>.

As terras que hoje fazem parte desse Estado pertenciam à Bolívia, até o início do século XX. No final do século XIX, no entanto, uma infinidade de nordestinos, em especial cearenses, fugidos da seca, já ocupava e dividia aquele território com povos indígenas. Forçados a sair de suas localidades, pelas decorrências climáticas, os nordestinos enxergavam na região uma possibilidade de melhorar as condições de vida. Encorajados pelos incentivos oferecidos, dirigem-se à parte mais ocidental da

---

<sup>3</sup> Quando nos reportarmos aos egressos desse curso, estaremos utilizando sempre o feminino, uma vez que sua maioria era constituída por professoras.

<sup>4</sup> Os municípios do Estado do Acre foram: Rio Branco (polo), Brasiléia (polo), Xapuri (polo), Plácido de Castro (polo), Senador Guiomard (polo), Cruzeiro do Sul (polo), Sena Madureira (polo), Tarauacá (polo), Feijó (polo), Bujari, Porto Acre, Epitaciolândia, Acrelândia, Capixaba, Mâncio Lima e Rodrigues Alves.

<sup>5</sup> ALMEIDA JUNIOR, Arnóbio Marques de. Dissertação de Mestrado. 2006.

floresta amazônica, com o objetivo de explorar os seringais nativos. Essa época corresponde ao apogeu da borracha.

A cobrança de impostos elevados pelas autoridades bolivianas induz os brasileiros radicados na região a enfrentar com altivez a situação e, sem o apoio das autoridades brasileiras, criam o Estado Independente do Acre. Decorrido um período, o governo brasileiro dissolve o Estado criado e reconhece oficialmente o direito da Bolívia sobre o território em questão. Esses habitantes brasileiros, revoltados, mobilizam-se e, sob a liderança do gaúcho Plácido de Castro, lutam com armas contra o exército boliviano. Vencida a batalha, retomam o Estado anteriormente criado. A questão foi resolvida com Euclides da Cunha, que chama a atenção da opinião pública nacional para o conflito, em particular da diplomacia da República Velha brasileira, comandada pelo então ministro do Exterior Barão do Rio Branco, fazendo que ações diplomáticas fossem desencadeadas, resultando no Tratado de Petrópolis. Assinado em 17 de novembro de 1903, o Tratado anexa oficialmente as terras do Acre ao Brasil.

O Acre permaneceu com a figura jurídica de território até 1962. Seus governadores ou interventores, com exceção de um que não concluiu o mandato e foi eleito pelo povo, eram nomeados pelo Presidente da República. Investidos no cargo sem a participação do povo, esses governadores eram dotados de poderes extremos e ilimitados. O segundo governador eleito pelo povo assume apenas em 1983. Após quatro mandatos de quatro anos de governadores eleitos, o clientelismo enraizado pelos superpoderosos governadores não foi muito alterado.

O novo governo que toma posse em 1999 encontra as instituições estaduais com essa complexa configuração. A desordem administrativa era alarmante. A engrenagem pesada e burocrática gerava entraves, na maioria das vezes, intransponíveis. A Secretaria Estadual da Educação (SEE), em especial, tornara-se, ao longo dos anos, o primeiro reduto para atender às demandas por emprego, tendo como resultado inevitável um desordenado e confuso sistema, inviável para o funcionamento e atendimento das demandas educativas.

Faltavam as coisas elementares nas escolas. Os dados apresentados em relatórios demonstravam sucessivos desmandos do sistema educacional do Estado do Acre.

É nesse cenário que a nova equipe assume a Secretaria da Educação. Evitar o clientelismo reinante foi a primeira etapa de trabalho do grupo gestor, fonte de maior evasão de recursos financeiros do setor. Após a tomada de consciência do verdadeiro quadro educacional do Estado, inicia-se um planejamento estratégico, imbuído de vontade política da equipe e com objetivos bastante pragmáticos, visando dar retorno rápido à comunidade educativa. Nesse contexto, é criado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia<sup>6</sup>, com a finalidade de formar os profissionais da base do sistema educativo do Estado.

---

<sup>6</sup> Na Secretaria de Estado da Educação do Acre, esse programa recebeu o nome de Pro-Saber.

Esse programa, uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade Federal do Acre, visava superar o baixo coeficiente de professores com nível superior no quadro funcional do sistema educacional acreano. Detectado que uma das razões para os resultados insatisfatórios dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) era a limitada formação de seus professores, além das ínfimas condições de acesso de seus docentes no processo de seleção do vestibular da única Instituição Federal de Ensino Superior, a equipe gestora passou a fomentar discussões acerca das possibilidades de se criar um Instituto Superior de Educação, gerido pelo próprio Estado.

Nessa época, as Faculdades de Educação do País, por meio do Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (Forumdir) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), discutiam de maneira sistemática as últimas deliberações do Ministério da Educação (MEC) a respeito da formação de professores nos Institutos Superiores de Educação. Era quase consensual que a formação desses profissionais em outra instituição, com finalidades idênticas às do Curso de Pedagogia, iria fragmentar ainda mais a formação docente. Isso porque as instituições que estavam sendo criadas não tinham tradição e amadurecimento para as atividades de pesquisas.

A Ufac, representada pelo Departamento de Educação<sup>7</sup>, ciente do seu potencial, toma a iniciativa de procurar a equipe gestora da Secretaria da Educação para estabelecer um diálogo objetivando arrogar-se a missão de formar os professores da Educação Infantil e das quatro séries iniciais. Esse pleito, após sucessivas discussões, foi acatado.

Até onde podemos enxergar, a parceria foi enriquecedora e gratificante para as duas partes. Os valores econômicos ficaram bem mais acessíveis, o que resultou em uma economia real para os cofres públicos do Estado. Além disso, a presença do contingente de novos alunos nos ambientes da Ufac trouxe uma vida exuberante e efervescente, jamais vista naqueles espaços dessa Instituição. A presença dos alunos/professores, com suas experiências cotidianas de sala de aula, das mais diversas situações da realidade das escolas, oxigenou a Ufac e propiciou oportunidade de inúmeras pesquisas com objetos reais e facilitados, para a realidade de seus docentes. Em contrapartida, o ambiente acadêmico interferiu de forma positiva na postura dos professores em face da complexidade dos seus fazeres. Passaram a ter mais discernimento no tocante à múltipla dimensionalidade dos fenômenos que acontecem no interior das escolas.

---

<sup>7</sup> Com a aprovação do novo estatuto da Ufac, essa unidade administrativa transformou-se no centro acadêmico de Educação, Letras e Artes, aglutinando os antigos departamentos com essa finalidade.

### 3 A PRÁTICA CURRICULAR INTERDISCIPLINAR

O sentido que atribuíamos à prática curricular é o de sinônimo de currículo em ação, currículo real, currículo vivo. Para tal, fazemos um rápido paralelo com o que tem sido entendido como campo do currículo enquanto área do conhecimento.

Moreira (2003, p.33-57), apoiado nas discussões de Bourdieu (1983), desenvolve estudos sobre a categoria *campo*, que nos ajuda a compreender e distinguir a área de Currículo da de Prática Curricular. Para o sociólogo e antropólogo francês, essa categoria representa:

O universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece as leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo o campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças.

Na esteira de Bourdieu, Moreira (2003, p. 33-57) afirma ainda que, no *campo científico* e, no caso, no campo científico de currículo, há uma estrutura mais ou menos hierarquizada das relações objetivas, compostas pelos diferentes membros que a integram. O capital científico, que, por sua vez, é também capital simbólico, vai determinar a posição de seus membros nessa estrutura. E o que seria o *capital científico*? É o reconhecimento concebido pelos pares, no seio do campo.

Entendemos, nesse sentido, *campo do currículo* como sinônimo de *área de currículo*. De maneira diversa, a *prática curricular* é a vivência cotidiana do currículo, pensado, discutido e selecionado coletivamente, ou não, que se concretiza no dia a dia do fazer escolar. Deve constituir-se no grande objeto de observação e de análise daqueles que integram a instituição chamada escola e que a fazem acontecer.

Ao desdobrar a díade *prática curricular*, nossa compreensão do termo *currículo* aproxima-se do entendimento de Burnham (1993, p. 3). Segundo essa autora, o currículo é um *processo social, que se realiza no espaço concreto da instituição educativa com o papel de dar, àqueles sujeitos que ali interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo*.

A *prática curricular* é um conceito diferente do de *campo curricular*, no entanto, os saberes produzidos e reproduzidos nos seus espaços determinados são influenciáveis mutuamente; essas influências, todavia, extrapolam ambas as esferas. As práticas sociais exercidas nas mais diferentes esferas – mundos do trabalho, do mercado, das artes, da literatura, da tecnologia, por exemplo – vão também influenciar de forma acentuada, ou não, as produções e reproduções dessas duas instâncias. Dessa forma, afirmamos que o hibridismo está presente nessas duas instâncias e que a realidade da prática curricular é poliparadigmática.

A abordagem interdisciplinar não está presente nos compêndios que tratam do campo do currículo e não se apresenta como uma teoria do currículo, no entanto, produz, há cerca de quatro décadas, desdobramentos muito importantes no meio

educacional brasileiro. Na medida em que discute pressupostos epistemológicos, conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento é curricular.

O movimento em referência caracteriza-se por preocupações epistemológicas, que se desenvolveram, em particular, na França a partir dos anos 60 da década de XX com George Gusdorf. Caracteriza-se, também, por preocupações pedagógicas, que defendem o *locus* escolar como um dos muitos espaços propícios para um olhar mais orgânico e menos fragmentado do saber, como forma de minimizar as mazelas do fazer pedagógico e, por que não dizer, do mundo moderno. Para conhecer os pontos básicos desse movimento no Brasil, são importantes as obras de Japiassú (1976) e de Fazenda (1994, 1996, 1998, 2002, 2005, 2006, 2008).

Esse movimento tem por objetivo potencializar os profissionais da educação no que diz respeito às possibilidades de compreensão de si e da totalidade dos saberes, de forma a adquirirem atitudes engajadas de abertura, de reciprocidade, de mutualidade, de intersubjetividade em face dos conhecimentos e das pessoas. Exige um mergulho profundo no trabalho cotidiano. Para essa imersão é necessário compreender os cinco princípios que vão subsidiar a prática educacional interdisciplinar: *humildade, coerência, espera, respeito e desapego*. A *afetividade* e a *ousadia* são características dos princípios que fundamentam a interdisciplinaridade; além disso, é importante frisar que todo projeto interdisciplinar está vinculado a uma ação em movimento, caracterizada por ambiguidades e, assim sendo, tem como pressupostos a metamorfose e a incerteza. A ação interdisciplinar reverte, nesse sentido, a habitual forma de olhar o vivido e a ação em movimento. A perspectiva é a de encontrar na ordem estabelecida, mas em particular na desordem, aspectos que vão possibilitar, de modo mais apropriado, a abertura de brechas de compreensões até então despercebidas.

#### **4 O CURRÍCULO OFICIAL DE PEDAGOGIA**

Estamos designando currículo oficial tudo aquilo que nos foi possível observar com base na documentação e no Projeto Curricular aprovado pelo Conselho Universitário. O desenho curricular do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia foi construído por uma comissão composta de membros da Ufac e da SEE. No processo de discussão e negociação dos interesses das duas instituições, houve abertura, pela Ufac, para a participação dos educadores da SEE na elaboração do currículo do curso. Havia na SEE um estudo avançado para a criação do Instituto Superior de Educação, que sofreu solução de continuidade em razão da proposta da Ufac de assumir a formação, em terceiro grau, dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, a SEE demonstrou interesse firme em definir, juntamente com a Ufac, a proposta oficial do currículo do curso. No processo de discussão, foi manifestado reiteradas vezes o temor de que o curso viesse a acontecer de forma

academicista e distante da prática julgada necessária para a sala de aula daquele nível de ensino.

A comunidade acadêmica ligada aos cursos de Pedagogia do País, por sua vez, vivenciava, nessa época, mais um processo de reflexão a respeito dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil. Vivia-se um processo formado por inúmeros impasses e confrontos a respeito da identidade e funções do curso de Pedagogia. Nos vários estudos realizados por Bissolli da Silva (1988, 1999, 2001) é demonstrado, desde o início da criação do curso de Pedagogia, a eterna indefinição sobre quem é o pedagogo, se o licenciado, se o bacharel ou ambos.

No final da década de 90 do século XX e início da seguinte, as discussões eram marcadas pela situação fragmentada do curso de Pedagogia, visíveis pelas diferentes habilitações profissionais. Sob as orientações e discussões da Anfope<sup>8</sup>, da Comissão de Especialistas da Pedagogia e ao observarem os limites da legislação da época, muitos cursos sofreram reestruturações, bem como criaram alternativas que acreditavam reduzir a distância entre as habilitações ou mesmo eliminá-la, enquanto possibilidade de formação independente umas das outras. Isso gerou inúmeros conflitos. Se, pelo lado da Anfope, os cursos que formam todo educador deve ter como base a docência e, no caso da Pedagogia, a docência para a Educação Infantil e séries iniciais, por outro, surgiram posicionamentos contrários às orientações da Anfope, por considerarem essa tendência reducionista, uma vez que ela restringe a formação do pedagogo à formação do docente.

Libâneo e Pimenta (2002, p. 29) são os pensadores da área representativos do grupo contestador da tese principal de defesa da Anfope por entenderem que o curso de Pedagogia, ao priorizar a docência daquele nível de ensino, esvazia os estudos da teoria pedagógica, pois descaracteriza o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação. Alegam, ainda, que o pensamento que identifica o pedagogo com o docente incorre em equívoco lógico-conceitual.

É nesse contexto que a Ufac, por meio do Departamento de Educação, e a SEE, em parceria, elaboram e aprovam o projeto do curso, optando por um curso de licenciatura direcionado para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais, em resposta a uma demanda de melhoria da escola pública. Tinha-se a convicção de que, por melhor que fosse a formação inicial, ela jamais daria conta de colocar-se à altura de todas as demandas pedagógicas para melhorar a qualidade social, cultural, política e econômica de uma comunidade. Há que se implementar também a formação continuada.

Foi, então, elaborado um projeto especial de Pedagogia, na forma modular, para a formação de cerca de 2.800 professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com o projeto oficial, esse curso de Pedagogia

---

<sup>8</sup> A origem da Anfope remonta a 1980, época da criação do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. Esse comitê atuou entre 1980 e 1983, quando então foi denominado Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe). Em 1990 essa Comissão recebeu o nome de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), atuando até os dias de hoje.

fundamentou-se em *três dimensões: sólida formação e competências gerais e específicas; desenvolvimento da capacidade investigativa; e articulação com a realidade do campo educacional e profissional*. Como podemos observar, embora o projeto do curso não contemple as famosas habilitações preconizadas por Valnir Chagas<sup>9</sup> no final da década de 60 do século XX, preocupou-se em oferecer uma sólida formação no campo educacional, associada à construção da capacidade investigativa, articulando essas duas à realidade do campo profissional do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Foram definidos, ainda, dois eixos epistemológicos para balizar a construção da estrutura organizacional: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

A interdisciplinaridade se constitui em um dos eixos principais para a efetivação do projeto curricular. Embora seja um eixo estruturante, o projeto é diminuto nas explicações sobre a interdisciplinaridade. Nas partes que manifesta esse aspecto, a preocupação é a de articulação de conhecimentos em uma totalidade para melhor entender os fenômenos educativos. Em que pese estar subentendida uma atitude diante dos conhecimentos, não há em qualquer segmento do Projeto a preocupação em aprofundar o entendimento dessa atitude. A afetividade, a ousadia, a incerteza e o movimento passam despercebidos em todo o processo de construção do desenho curricular.

Mesmo a intenção sendo a de um projeto interdisciplinar, as reduzidas explicações demonstram a ausência de estudos mais aprofundados de um dos eixos mais importantes, sustentador da proposta curricular. Há uma explícita confusão entre os termos interdisciplinar e multidisciplinar. No quadro de distribuição das disciplinas é possível observar a distribuição das disciplinas por núcleos estruturadores, denominados *formação comum de professor multidisciplinar* e *formação específica de professor multidisciplinar*. Com exceção desse local, não notamos nenhuma explicação acerca desses dois termos, o que nos induz a concluir que ambos – interdisciplinar e multidisciplinar – são considerados sinônimos, o que não procede.

Para Fazenda (2006, p.48), ao nos reportarmos a múlti, imaginamos uma justaposição de conteúdos próprios de disciplinas heterogêneas ou até mesmo a integração de conteúdos no interior de uma mesma disciplina. De modo diverso, quando aludimos a inter, necessariamente temos de promover condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos. Mas isso só ainda não garante a interdisciplinaridade, é condição primeira acontecer a intersubjetividade entre os sujeitos.

Como assevera com propriedade Fazenda (2006, p. 48), o termo é apenas pronunciado, sem que se tenha clareza do seu significado e de como implementá-lo. Muitos projetos são construídos com as melhores intenções de fazer valer e acontecer; no entanto, essas pretensões são inviabilizadas, muitas vezes pela própria inconsistência na compreensão dos seus significados.

---

<sup>9</sup> Parecer CFE n. 252/69. Brasil, 1969, p. 101-117.

Há uma demonstração evidente da necessidade de constituir nos alunos inúmeras capacidades que, para concretizá-las, basta apenas a existência de disciplinas *articuladas*. Isso é, sem dúvida, necessário para a interdisciplinaridade acontecer, no entanto, não se esgota nesse aspecto. Do nosso ponto de vista, o verbo articular está sendo empregado como algo próximo ao entendimento do termo integração. Ao pesquisar as acepções do termo, encontramos em Ferreira (1986, p. 177) o registro de articular com o significado de *juntar, unir, ligar*. Tanto a articulação quanto a integração requerem atributos de ordem externa, ou melhor, são comportamentos que dizem respeito a uma etapa anterior e necessária para a efetivação do produto final da interdisciplinaridade. Trata-se de estratégias necessárias de organização, de estudo e de justaposição que antecedem a interação para a interdisciplinaridade.

A ausência de explicações mais aprofundadas no projeto oficial, no que diz respeito a esse eixo estruturador, pode gerar incongruências e confusões, dando margem para que se pense que esse curso tenha sido mais um, como tantos outros que enveredam pelo modismo interdisciplinar – o que não procede. Os momentos significativos evidenciados pelas professoras egressas nos dão alento no tocante à sua efetivação.

Lenoir (1998, p. 57-59) assinala que a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis: *curricular, didático e pedagógico*. No nível curricular, a interdisciplinaridade acontece quando se estabelecem elos de interdependência, de convergência e de complementaridade entre os diferentes componentes curriculares que indicam o percurso de uma ordem de ensino a ser trilhada, de modo a propiciar condições favoráveis para a efetivação plena da interdisciplinaridade. Para explicitar o que se entende por nível didático, Moreira José (2008, p.86), amparada em Lenoir (1998, p. 57-59), assevera que esse nível tem por objetivo fundamental articular o que está prescrito no currículo oficial com as inserções de aprendizagem. “É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção, o que ainda não é o suficiente”. O terceiro nível, o pedagógico, caracteriza-se pelo espaço da sala de aula, na hipótese de se constituir em um ambiente de atualização da interdisciplinaridade didática, em que a intersubjetividade acontece mediada pelo diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

No caso do currículo modular do curso de Pedagogia, a organização dos elementos curriculares, com seus conteúdos, favoreceu a integração. Os componentes curriculares denominados Oficina Pedagógica, Investigação e Prática pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Prática Pedagógica do Ensino, das grandes áreas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, Arte, História etc. –, viabilizaram ocorrências de episódios interdisciplinares no nível pedagógico.

## 5 OS CUIDADOS DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Nas entrevistas com as professoras egressas do programa emergiram situações didáticas vividas por elas, no currículo em ação, consideradas de grande valia para o trabalho que realizam na vida profissional. Destacamos, dentre essas situações vivenciadas, aquelas recorrentes nas falas dessas professoras. Salientamos, ainda, alguns componentes curriculares que proporcionaram grande repercussão e envolvimento dos discentes.

### 5.1 DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

As professoras egressas do Programa Especial de Pedagogia afirmaram ter vivenciado situações didáticas “extremamente agradáveis”, em que os docentes priorizavam, nas aulas, o diálogo e, por consequência, proporcionavam experiências gratificantes de desbloqueio de muitas incompreensões e uma grande integração da turma com as temáticas estudadas. Apesar dessa visão positiva, houve uma recorrência nas suas falas demonstrando o constrangimento e o incômodo pela postura de alguns desses docentes do curso.

Fazenda (2006, p. 27-57), ao explicar *o sentido do ser*, resgata alguns teóricos para a compreensão do sentido da palavra e sua importância na interdisciplinaridade. A autora (FAZENDA, 2006, p. 27) faz o seguinte questionamento: “Em que medida a palavra é comunicação; e em que medida a educação é comunicação?”. Gusdorf (FAZENDA, 2006, p. 28) vê a palavra como elemento constitutivo do encontro. No pensamento de Bugtendjk (FAZENDA, 2006, p. 28), vê que o encontro se desdobra, do encontro natural ao encontro solene e que ainda estabelece uma relação entre o “ser e o outro, ser e mundo, ser consigo mesmo”. Diz ainda que, para que essa relação seja de fato um encontro, é necessário que seja recíproca. Sob a égide de Ricoeur (FAZENDA, 2006, p. 28), observa que para compreender o sentido da palavra são importantes quatro aspectos a serem estudados: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Já com esteio em Merleau-Ponty e Delanglade (FAZENDA, 2006, p. 29), vê que necessariamente a palavra tem um sentido. Freire (1987, p. 29), observa que a palavra pronunciada na educação pode servir tanto para efeitos de comunicação quanto para efeitos de anulação do ser que aprende, e que uma pedagogia “só tem sentido numa visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo”. Ainda ancorada em Freire (1987, p. 29), nota que a dialogicidade é a essência da educação para a prática da libertação. E, por fim, com Buber (FAZENDA, 2006, p. 30) explicita que “o importante no processo educativo é a real comunicação, o poder de entrar em ligação”.

É sob o pálio desses estudos que Fazenda (2006, p. 27-57) vai asseverar que, se há interdisciplinaridade na educação, haverá encontro do eu com o outro; que a educação só tem sentido se houver reciprocidade entre educador-educando, permeada de amizade e de respeito mútuo.

A interdisciplinaridade se efetiva no diálogo, em que um fala e o outro escuta, procurando decifrar o verdadeiro sentido do que um e outro dizem ao se expressar, e, nesse entendimento, estarão compreendendo o mundo em que se encontram inseridos. Se educação é diálogo, é encontro de sentidos, podemos afirmar que, embora muitos dos que fizeram acontecer o currículo do Programa Especial de Pedagogia tivessem como eixo de suas práticas pedagógicas a dialogicidade no discurso pedagógico, ainda nos foi possível detectar situações didáticas que passaram longe dos benefícios que uma prática com a presença do diálogo possa proporcionar. Os discursos das egressas flagram essa contradição.

Fazenda (2006, p. 28) verificou, com amparo em Ricoeur (FAZENDA, 2006, p. 28), que, para compreender o sentido da palavra, é importante observar quatro aspectos: *temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade*. Ao observar o contexto e a historicidade dessas alunas, constatamos de imediato as razões pelas quais sentiam tanta dificuldade em compreender o discurso de alguns professores. Egressas de um curso Normal em que a racionalidade técnica era a condutora principal das práticas pedagógicas e que muitas delas, para ingressarem no magistério da rede estadual não necessitaram passar por critérios rígidos de admissão, uma vez que o contexto da época não exigia, a compreensão da linguagem dos textos acadêmicos selecionados, assim como a dos professores que tinham como missão trabalhar aspectos mais teóricos da educação, tornava-se extremamente difícil.

De fato, com alguns desses professores, não houve comunicação. O discurso era constituído por palavras que não possibilitavam o encontro de sentidos. Quando as professoras egressas manifestam que “a forma pela qual conseguiam expressar o seu pensamento nunca atendia ao que o(a) docente queria escutar”, revelam a ausência de preocupações, de alguns professores do curso, em examinar mais detidamente o conteúdo e as razões pelas quais nutriam aquele entendimento. Para Fazenda:

Um discurso se complementa no outro, pois a linguagem não é de um, mas de vários. Ela está entre. Isto quer dizer que não existe opinião só de um; toda a subjetividade está inserida numa intersubjetividade, toda disciplina requer interdisciplinaridade.

Se todo discurso se efetiva com o outro, no discurso pedagógico assim também acontece. É no encontro do falante com o seu receptor que os sentidos se efetivam. Se não há encontro de sentidos, o discurso fica incompleto, sem comunicação. O discurso está a serviço da comunicação e esta a serviço da ação; se não há comunicação, não há ação.

Queiroz (1994, p. 64-77) salienta que existem três tipos de discurso: o *autoritário*, o *polêmico* e o *lúdico*. No discurso autoritário, não há interlocutores, apenas um agente; não há a preocupação com o outro e, nesse aspecto, a polissemia dos significados fica contida. Trata-se de um discurso fechado, em que uma única pessoa estabelece o único sentido a ser dado ao texto. No discurso polêmico, há um

equilíbrio entre a polissemia<sup>10</sup> e a paráfrase. Os participantes não se expõem, “mas procuram dominar o seu referente, imprimindo-lhe uma direção. Desse processo resulta a polissemia controlada”. Trata-se, nesse caso, de um discurso mais ou menos aberto, em que há confronto de sentidos, disputa de poder. No discurso lúdico, a temática, objeto do discurso, se mantém presente, fazendo que seus interlocutores se mostrem em relação a esse objeto. Acontece a polissemia aberta, em que múltiplos sentidos podem ser dados ao texto.

Queiroz (1994, p. 69) ainda afirma que os discursos se diferenciam pela reversibilidade<sup>11</sup> dos interlocutores. A recorrência de troca de papéis entre o locutor e o ouvinte vai determinar o tipo de discurso. Quanto mais intensa for essa troca, mais se efetiva o discurso lúdico. Nesse tipo, a interlocução entre as partes é completa, o objeto do discurso se mantém e os interlocutores a ele se expõem. À medida que a reversibilidade diminui ou deixa de acontecer, as duas outras tipologias acontecem, ou seja, o discurso polêmico e o discurso autoritário.

É importante deixarmos evidenciado que não se deve fixar classificação categórica, e, sim, falar de modo mais apropriado em tendência do discurso, ou melhor, não devemos classificar o discurso em autoritário, polêmico ou lúdico, mas salientar a possibilidade de tender para determinado tipo.

Queiroz (1994, p. 60-70) aborda o discurso por outro ângulo, desdobrando essa compreensão; com isso, fortalece e complementa o pensamento de Fazenda (2006, p. 41), no que tange à assertiva dessa autora de que o discurso se completa no outro, quando a intenção almeja a libertação. Embora a classificação de tipologias de discurso não seja o objetivo de Fazenda (2006, p. 27-57), a autora deixa claro que, quando não há encontro de sentidos, que é possibilitado pela dialogicidade, ocorre a incompletude do discurso. Já Queiroz (1994, p. 64-77), ao tipificar as tendências do discurso, nos possibilita enxergar na tendência lúdica o sentido que Fazenda propõe.

Essas duas abordagens teóricas nos permitem afirmar que no currículo em ação do Programa especial de Pedagogia foi possível viver os três tipos de discurso

---

<sup>10</sup> Para Queiroz (1994, P.64-77), “teoricamente e em sentido genérico, a produção da linguagem é feita na articulação de dois grandes processos, o processo parafrástico e o processo polissêmico. A paráfrase constitui-se como retorno ao já dito, ou seja, concretiza-se em formulações diferentes para um mesmo sentido, que poderia ser chamado de o ‘mesmo’. Nela, se teria a reiteração dos processos cristalizados pelas instituições. O discurso, para a paráfrase, seria tido como legítimo, como inquestionável; a linguagem seria um produto e a sociedade seria vista como estável, dela estando ausentes os conflitos. Já a polissemia, constitui-se como a ruptura com o ‘mesmo’, ou seja, a multiplicidade de sentidos, o ‘diferente’. Seria o rompimento com a compreensão de uma sociedade estável, sedimentada. Seria a afirmação dos conflitos, da multiplicidade de sentidos como condição para a existência da linguagem. Representaria a tensão homem-mundo. Não seria nem o processo parafrástico, nem o polissêmico que constituiria o discurso, mas a tensão existente entre ambos, pois a natureza do processo de produção do discurso estaria na relação travada entre paráfrase e polissemia. Dessa relação, resultaria uma tensão que geraria o movimento das significações constitutivas do discurso.” (p. 70).

<sup>11</sup> “É a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui” (p. 69.). Trata-se de um dos critérios básicos para classificar a tipologia do discurso.

pedagógico: o autoritário, o polêmico e o que proporciona o encontro pleno e lúdico. Se houve situações autoritárias, também houve o seu contrário.

Pela aversão ao discurso autoritário demonstrada pelas entrevistadas, pensamos que essa modalidade de discurso não se tenha integrado às suas identidades de professoras. Esse tipo de discurso pedagógico desagradável foi significativo para fazer que não venham repetir nas práticas pedagógicas as mesmas situações praticadas com os alunos. De acordo com o observado no período de permanência desta pesquisadora na escola, não foi flagrado qualquer episódio que demonstrasse esse tipo de comportamento; ao contrário, há na escola um clima de satisfação e entendimento entre professores e alunos nos momentos de paradas para o lanche e de recreio.

## 5.2 PARCERIA E REGISTRO DAS VIVÊNCIAS CURRICULARES

As dez professoras egressas, ao relatarem as muitas dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, ora de maneira explícita, ora nas entrelinhas, expressam uma das formas que encontraram para a superação dos impasses vivenciados durante o curso. A parceria foi uma alternativa utilizada nos muitos estudos teóricos que o curso proporcionou. Explicam que essa estratégia proposta por seus professores, ou mesmo por iniciativa dos próprios cursistas, ajudou sobremaneira nos avanços que conseguiram atingir.

De acordo com Fazenda (2006, p. 68-70), a parceria se constitui em um dos fundamentos da interdisciplinaridade e emerge da necessidade que temos de nos apropriarmos de novos e múltiplos conhecimentos para desenvolver uma atividade interdisciplinar. A ação interdisciplinar requer saberes que nem sempre são dominados por aquele que pratica a ação. Dialogar com o outro, em efetiva parceria, traz infinitas possibilidades de avanço nas compreensões e nos trabalhos desenvolvidos. A parceria, ao incitar o diálogo, permite a sintonia com outras formas de conhecimento, ocorrendo uma interpenetração do que um sabe com o que os outros sabem, gerando conhecimentos mais elaborados.

Pelas falas das entrevistadas, observamos que a parceria foi um aspecto intensamente vivenciado, moldando na atualidade uma das características das identidades dessas professoras. Além de perceberem e demonstrarem em seus relatos a importância da parceria para fins didáticos, esse sentimento fica mais evidenciado quando percebemos o envolvimento de todas, de forma bastante motivada, nos projetos da escola, como um que acontecia no período em que permanecemos na unidade escolar, denominado *Pais e filhos alfabetizados*. Esse projeto congrega a comunidade escolar e seus arredores, por meio de uma parceria em que pais, alunos, professores, pessoal de apoio, coordenadores, direção e colaboradores de outras instituições participam.

Os aspectos observados nas falas, como “Hoje temos a preocupação de registrar e arquivar tudo o que passamos na escola; os dados não mentem”, denotam também situações vivenciadas no currículo em ação do curso de Pedagogia. A preocupação em desenvolver registros, resgatados pela memória, de suas histórias de vida, de resultados de trabalhos produzidos nas atividades vivenciadas no decorrer de cada

disciplina e de relatos de ocorrências do processo de aprendizagem estava presente em vários componentes curriculares. O objetivo era fazer que produzissem textos escritos de suas histórias e que se aproximassem, na medida do possível, das categorias teóricas com que vinham tendo contato; textos registros dos processos trilhados para aprender, de forma que mostrassem a importância de perceber as facilidades e dificuldades no decorrer do processo desenvolvido por cada um, no cotidiano da implementação da disciplina. Além disso, havia preocupação e incentivo em retornar àqueles registros com certa frequência de modo a possibilitar a análise e o refazer com um novo olhar, qualitativamente superior.

Se Fazenda (2006, p. 28-70) evidencia a importância da memória registro e o retorno a ela para o avanço do olhar na produção científica interdisciplinar, observamos nas falas quão importante é também essa estratégia no desenvolvimento da prática curricular. Ressaltamos, com satisfação, esses *flashes* que demonstram acertos do currículo vivo de Pedagogia. Se isso aconteceu naquele espaço de desenvolvimento do curso, presenciamos a mesma situação também acontecer no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras na escola. Não só estão sensibilizadas em agir por meio dessas estratégias, mas, melhor ainda, veem resultados palpáveis e superiores em termos qualitativos aos que atingiam antes na escola. Elas demonstram que estão mais completas nas atividades que desenvolvem; completas no sentido de estarem empenhadas de corpo e alma nos processos desenvolvidos.

### 5.3 LUDICIDADE NO CURRÍCULO EM AÇÃO: TEATRO, LITERATURA, CINEMA, DANÇA, PINTURA, PESQUISA, JOGOS E OFICINAS

Percebemos, das muitas vivências relatadas, a plenitude do envolvimento dos sujeitos naquelas em que residia um componente lúdico na atividade vivida. O que estamos entendendo, nesse sentido, por componente lúdico? Significa, sim, encontro. Significa que os participantes estão atentos e com a atenção voltada para o que está sendo falado e compreendido, respeitando os significados que cada um estabelece nesse processo, dissecando, comparando, acrescentando etc., entendendo e sendo entendido, proporcionando, enfim, encontro.

Centramos, nesse sentido, nossa compreensão no pensamento de Luckesi (2002, p. 31), que envereda por um caminho explicativo, entendendo a ludicidade como algo que consegue reter plenamente a atenção daqueles que participam de uma experiência, arrebanhando por inteiro todo o ser. Atividade que não permite divisão, fragmentação. Estar nela por inteiro, de corpo e alma, é a condição suprema para se conseguir vivenciar e efetivar a ludicidade. Quando acontece divisão das atenções, não se concretiza a atividade lúdica. Ao pensar na unidade plena do ser, observamos uma completude interna que nos permite assistir a seres flexíveis, envolvidos, saudáveis e alegres na plenitude da atividade que vivenciam. Há uma completa inter-relação do ser que participa plenamente com a atividade e as coisas que ela envolve. Não há fragmentação do ser, nem da atividade que desenvolvem, e, assim sendo, é atingida a plenitude da cooperação interna e externa de todos que

compartilham com o outro a atividade, possibilitando viver o lúdico (sentimento de prazer) individual e/ou coletivamente.

É dessa perspectiva que estamos nos referindo à ludicidade contida no currículo em ação do curso de Pedagogia. No quadro das inúmeras atividades vivenciadas, aquelas em que notamos o envolvimento total dos participantes, de acordo com o observado no decorrer da implementação das ações e das falas das entrevistadas, serão relatadas na sequência. No desenho curricular oficial, estavam presentes alguns componentes curriculares que favoreceram a efetivação da ludicidade a que nos reportamos, assim denominados: Oficinas Pedagógicas; Literatura Infantil; Corporeidade e Movimento; Jogo e Educação; Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Arte.

#### 5.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS

Foram realizadas, ao longo do curso, três Oficinas Pedagógicas, cada uma delas comportando uma carga horária de 30 horas. Esses componentes do currículo tinham como objetivo central planejar, vivenciar e analisar situações de ensino da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Situações de ensino eram planejadas, incluindo aqui a produção de uma série de materiais, os quais eram experimentados nas salas de aula das professoras/alunas, registradas e apresentadas para os demais colegas do curso. Nesses momentos, faziam análises e reflexões compartilhadas. Essas oficinas culminavam em feiras didáticas, realizadas nas quadras de esportes, em que a comunidade das escolas dos municípios era convidada a participar. Nesse espaço foram produzidos instrumentos didáticos com materiais recicláveis, com sucatas, atividades que contaram com muita criatividade no desenvolvimento dos mais variados temas da Educação Fundamental, já experimentados nas vivências das salas de aula. Eram raros aqueles que não se envolviam por inteiro. O cotidiano do curso era permeado por momentos de grande motivação, concentração mental, alegria e movimentação. As quadras de esportes ficavam lotadas de visitantes. Era flagrante o contentamento, o prazer, tanto das alunas do curso que apresentavam suas produções e como utilizá-las quanto daquelas pessoas que visitavam o espaço, envolvidas de alguma maneira com a educação.

Pelo observado no decorrer dessas oficinas e pelo evidenciado nas entrevistas, afirmamos que as oficinas pedagógicas constituíram-se em espaços possibilitadores do pensar, do sentir, do agir, do intercâmbio de sentidos e de ideias, da problematização, do prazer, da cooperação e da descoberta, envolvendo todos em sua plenitude. Além disso, as relações interpessoais que se desenvolveram no decurso das oficinas impulsionaram outro olhar, visualizando outros horizontes de possibilidades que requerem, às vezes, coisas simples, mas de grande efeito na comunidade educacional.

Segundo Ander-Egg (1991 p. 45), a oficina é um local onde se trabalha, se elabora algo para ser utilizado. Dizemos que a oficina é um local de trabalho no seu sentido pleno, em que é possível desenvolver um modo-de-ser cuidadoso em que aqueles que dela participam se realizam com o trabalho, criando seu mundo, suas coisas, o seu ser. Referimo-nos aqui a trabalho como algo que envolve o ser por inteiro,

diferente daquele trabalho parcelado, fragmentado, robotizado e alienante, que permite à pessoa desenvolvê-lo independentemente de estar com sua total atenção voltada para ele. Reportamo-nos ao trabalho da perspectiva de Boff (2002), segundo o qual, ao construí-lo, o ser também constrói a si mesmo em conexão com o que lhe cerca. Para esse pensador, o trabalho assim entendido é uma atividade fundante e central da humanidade.

## 5.5 LITERATURA INFANTIL

A disciplina tinha por temática a Literatura Infantil, desenvolvida em um período de 60 horas, com o objetivo de caracterizar e demonstrar o seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Após toda uma exploração dos aspectos estéticos, ideológicos, psicológicos e antropológicos dos diferentes gêneros literários, as alunas eram levadas a ler histórias infantis, analisar, produzir suas próprias histórias e fazer toda uma preparação para que essas histórias fossem contadas e dramatizadas. De início, segundo elas, havia certa inibição, por não estarem acostumadas a se expor daquela maneira. Para a maioria, embora fossem professoras de crianças, tudo era muito novo. No entanto, com a continuação da disciplina e a colaboração da professora responsável, as coisas foram ficando muito engraçadas e divertidas, o que propiciou o envolvimento pleno em suas produções e dramatizações. A meta era criar historinhas infantis, contá-las com emoção, entonação aguçada e expressão facial representativa e significativa das situações que exploravam na história. Além disso, a linguagem onomatopeica era um recurso muito presente – vozes de animais, como rugidos, miados, latidos etc., e ruídos que representavam os mais variados sons (tiros, motores, rangidos de portas etc.) eram imitados, compondo um contexto que chamava a atenção de todos.

Depreendemos, do depoimento de sete professoras entrevistadas, que esse é, hoje, um recurso utilizado com frequência. Aquelas leituras antes indicadas, muitas vezes trabalhosas e desinteressantes para as crianças, deram lugar a uma abordagem que faz fluir a imaginação, a observação, a memória, a reflexão e a linguagem, permitindo à criança que ouve ou lê dialogar com a vida real e a literatura infantil que tem contato. Contar história dessa forma, fazer que também contem as histórias que leem ou escutam, assim representando, seduz e canaliza as energias de forma plena, assumindo um caminho flexível, de maneira criativa, lúdica e divertida.

A manifestação das entrevistadas nos faz pensar que essas formas vividas nessa disciplina mudaram as práticas dessas professoras e as sensibilizaram a buscar cada vez mais, nas manifestações artísticas, alimento para os seus fazeres pedagógicos. Quando uma entrevistada diz que essa forma de atuação “deu uma volta de 360°” no que faziam antes, conferiu, inadvertidamente, um sentido diferente do que a expressão significa, em vez de atuar da mesma maneira que antes; percebemos a empolgação e a vontade de estarem continuamente buscando alternativas que melhor levem as crianças a uma forma plena de envolvimento e participação.

## 5.6 CORPOREIDADE E MOVIMENTO, JOGO E EDUCAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES

Sem exceção, as dez professoras entrevistadas mencionaram com grande entusiasmo essas três disciplinas como aquelas, dentre outras, que proporcionaram grande repercussão e envolvimento delas no decorrer do curso. Esses componentes curriculares objetivavam aprofundar conceitualmente aspectos da própria nomenclatura da disciplina, como também vivenciar situações julgadas relevantes para um processo de ensino-aprendizagem. O movimento corporal como linguagem, cultura, lazer, expressão de sentimentos, afeto, emoções foram enfatizados e vivenciados de maneira ampla. Não menos abordadas foram as questões referentes a *jogos e manifestações artísticas*, como a pintura, a música, a dança, mas em especial o teatro.

O teatro foi, assim como a literatura, uma manifestação artística utilizada com recorrência como estratégia de aglutinação de todas as atenções dos participantes nas aulas. Liam textos, montavam peças teatrais e representavam para o grande grupo da sala de aula. Com base no texto fornecido pela professora da turma, ou mesmo criado por elas (alunas), deixavam a imaginação voar; inferiam, refletiam, pesquisavam etc., criando todo um cenário real, que imitava a realidade da vida, nos episódios mais inusitados. Criaram peças que abordavam a chegada do seringueiro na cidade, o caipira da região, o trânsito caótico das cidades, o velório de um ente querido, a busca de emprego e a maneira apropriada de se apresentar para o convencimento do contratante e outros.

Todas enfatizaram que esses momentos foram bastante significativos. Ressaltaram, de modo surpreendente, a capacidade manifestada dos grupos em criar roteiros bem diferenciados, com base em uma mesma temática. Segundo elas, o professor responsável pela disciplina utilizava estratégias muito diversificadas; ora não indicava tema algum, deixando-as completamente livre para voar e criar uma história, um roteiro, um cenário e o espetáculo da apresentação, ora um mesmo texto era indicado, para que os grupos o encenassem. Ficavam bastante surpresas ao observar que de um mesmo texto, lido por diferentes grupos, emergiam cenas bem diferenciadas. Acentuaram de modo enfático a maneira diversificada de representar, observando características bastante lúdicas e reais e o quanto a subjetividade humana era capaz de criar com base no diálogo entre texto e leitor. Essa diversidade de possibilidades gerava toda uma expectativa para o grande dia das apresentações.

Situações como essas, permeadas de ludicidade no e com os participantes, nos termos em que Luckesi (2002, p. 22-60) apregoa, geram toda uma conscientização e motivação para o sentir, o pensar, o fazer, de forma sutil e efetiva, como todos os educadores desejam. A obrigatoriedade grotesca exercida por um tipo de fazer pedagógico dá lugar a um compromisso envolvente, emergido em cada um pelo potencial que as manifestações artísticas exercem nos membros participantes. No caso do teatro, a vivência das professoras-alunas com essa modalidade artística denota ter recriado caminhos antes jamais imaginados. Foi surpreendente constatar que o teatro se constituiu em algo bastante significativo para as dez professoras entrevistadas. Inferimos que, talvez, tenha ocorrido no curso a primeira

aproximação com essa manifestação artística, uma vez que no percurso de nossa convivência jamais foi observado ou sugerido por esta pesquisadora tal possibilidade. Sua atuação com elas, antes do curso, circunscrevia-se em torno de aspectos da teoria e da prática pedagógicas, um pouco distante da dimensão artística do fazer pedagógico. Se a arte não era acolhida pelos professores da Pedagogia, por estrita incapacidade, menos ainda o era na escola em que vivenciavam o dia a dia docente.

Até onde podemos perceber, as manifestações artísticas e, em especial, o teatro, mantêm estreita relação com a vida. Vida que é pensada, imitada, criticada, evidenciada, criada e representada, com toda a magia das emoções dos atores e dos seus espectadores. A arte-educação cumpre uma função crucial no processo de formação. À medida que os saberes artísticos dialogam com a educação, acontece um olhar repleto de possibilidades que os saberes da educação sozinhos não conseguiriam alcançar. O aluno, o professor, o artista conseguem, juntos, o que isolados jamais vislumbrariam alcançar. Essa experiência é uma prova cabal do que os princípios da interdisciplinaridade vêm insistindo em mostrar. Humildade por se ter consciência dos limites dos saberes das especializações; coerência com o que se acredita e se almeja; espera vigiada para investir no momento apropriado; respeito pelo outro, com toda a sua carga de saberes e não saberes, fragilidades e potencialidades; desapego a coisas julgadas tão preciosas, mas que para certas situações são inapropriadas.

As manifestações das entrevistadas permitiram-nos constatar que o jogo também foi bastante evidenciado e vivido no curso. Em reuniões didáticas, com os professores da disciplina Jogo e Educação, havia uma preocupação muito presente do colegiado do curso e depois disseminada para todos os docentes da área, que esse componente curricular não se tornasse apenas um ensinar de jogos e recreações a serem vivenciados na Educação Fundamental. Havia a crença que jogos e recreações poderiam sempre estar permeados por funções educativas. Almejavam que não ocorresse simplesmente o jogo pelo jogo, a brincadeira pela brincadeira, devendo, assim, haver uma articulação do jogo, do brinquedo e da brincadeira com o seu potencial educativo. O grupo estava convicto de que o jogo pelo jogo, o brincar por brincar nem sempre traziam resultados positivos para a educação. Determinados jogos podem potencializar a competitividade excessiva nos participantes. Admitiam que situações vividas em um jogo refletem comportamentos da vida real e vice-versa e, assim, o comportamento competitivo poderia desencadear atitudes indesejadas e não educativas. Os jogos e as brincadeiras poderiam evidenciar mais, portanto, a socialização, a concentração, a atenção, a interpretação, a reflexão, a expressão e, em especial, a cooperação entre os participantes.

O componente curricular Jogo e Educação tinha também por objetivo, além dessa preocupação que permeou todo o seu acontecer, colocar o brinquedo, a brincadeira e o jogo no contexto histórico brasileiro, articulando-os às concepções filosóficas, psicológicas, socioantropológicas e econômicas que desencadeiam as escolhas de tipos de jogos e brinquedos e o seu exercitar. Não sabemos se esses aspectos trabalhados no curso de Pedagogia influem nas escolhas que as egressas do curso fazem hoje; pelas suas manifestações, no entanto, notamos que se utilizam do

brinquedo, da brincadeira e do jogo na prática cotidiana como mecanismos de motivação das crianças no cotidiano do fazer escolar.

A pintura, o cinema, a dança e a música foram também manifestadas como episódios significativos vivenciados no curso. As disciplinas Corporeidade e Movimento e Investigação e Prática Pedagógica do Ensino de Arte possibilitaram essas vivências. Para muitas dessas egressas, foi no curso que tiveram a primeira oportunidade de ir a um cinema, de assistir a um espetáculo de dança e de observar com mais acuidade uma pintura.

## **6 AVALIAÇÃO CONSEQUENTE**

Na totalidade dos dados a que tivemos acesso, foi possível constatar que a avaliação da aprendizagem desenvolvida no processo de implementação do currículo real do curso de Pedagogia transitou entre duas lógicas. Uma, em que a preocupação maior recaía na hierarquização dos sujeitos, fundados na excelência dos saberes que conseguiram dominar, classificando-os de acordo com os resultados finais dos processos de ensino; outra, mais direcionada ao acompanhamento e efetivação da formação e da aprendizagem.

De um lado, o currículo oficial formalizado no projeto apresentava a preocupação em avaliar a aprendizagem dos alunos partindo dos itinerários individuais, o que de fato ocorreu em muitos componentes curriculares; de outro, identificamos avaliações extremamente centradas nos resultados adquiridos pelos alunos, expressos na mensuração das notas.

Durante a implementação do currículo, a coordenação aplicava, com periodicidade, instrumentos avaliativos para que os alunos manifestassem suas impressões a respeito do processo de ensino aprendizagem. Mesmo em proporção menor, identificamos a lógica classificatória, em que eram recorrentes reclamações acusando professores de não levarem em consideração o esforço, as horas debruçadas de estudos, os trabalhos produzidos ao longo do processo, reduzindo a avaliação a uma nota obtida no final do processo. Se havia essa concepção para aferir resultados, acontecia também, em volume bem maior, outra visão que valorizava os itinerários individuais, detectando dificuldades e causas pelas quais o aluno chegava aos erros.

Os instrumentos avaliativos dos processos de vivência curricular pautavam-se em diversos pontos a respeito da postura dos professores e o trabalho que desenvolviam, em aspectos gerais da coordenação do curso e em itens que possibilitavam ao aluno a autoavaliação. Ínsita nesse elenco de tópicos contidos no instrumento, encontrava-se a avaliação utilizada pelo professor para acompanhar a aprendizagem do aluno. Ao analisar parte desse material, conseguimos observar nos registros dos alunos posicionamentos que nos mostram situações identificando práticas vinculadas tanto a uma lógica a serviço da classificação quanto àquela que se presta para melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Embora fosse frisada com frequência, nas reuniões pedagógicas com os professores do curso, a importância de se utilizar a avaliação como instrumento que possibilita detectar os pontos nevrálgicos dificultadores do processo de aprendizagem, ainda observamos de forma pontual, até o término do curso, aspectos muito mais relacionados com um fazer que prioriza a seleção e a hierarquização dos alunos. Declarações como “o professor passou o bimestre todo falando e aplicou uma única prova”; “o professor nunca dava retorno sobre o que corrigia, apenas riscava como certo ou errado”; “acumulava muita coisa para avaliar”<sup>12</sup> flagram e colocam em relevo uma avaliação classificatória, não recomendada para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao observar o conteúdo das expressões contidas nos instrumentos avaliativos, quando das falas das egressas entrevistadas, verificamos de modo explícito, ou nas entrelinhas, as duas lógicas. É importante ressaltar que o componente curricular denominado Planejamento e Avaliação Educacional foi ministrado no curso, no terceiro módulo da formação, oferecendo subsídios aprofundados sobre processos de avaliação, já no início desse curso. Se nas manifestações salientadas, assim como nas falas das demais entrevistadas, percebemos uma lógica tradicional, também notamos outra lógica diferente, constatada pelo não dito de maneira expressa, que permitiu ao aluno enxergar aquelas formas indesejadas de avaliação. É evidente que os processos de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares do curso não foram permeados por uma avaliação formativa; no entanto, é importante ressaltar que na grande maioria desses componentes do curso a avaliação, nos termos em que Hadji (2001) se expressa, caminhou como auxiliar da formação e da aprendizagem. Foi um acerto localizar a disciplina Planejamento e Avaliação Educacional entre os primeiros módulos do curso. Isso possibilitou aos próprios alunos avaliarem, embasados em subsídios mais consistentes, o desenvolvimento e o trabalho dos professores nos módulos subsequentes. É relevante observar que as entrevistadas, ao serem solicitadas a focalizar os processos significativos vivenciados no decorrer do curso, todas elas, sem exceção, emitiram juízo de valor a respeito do que haviam gostado, ou não, sobre passagens do cotidiano do processo de formação. Esses juízos foram fundamentados, sempre, por aspectos presentes ou ausentes da avaliação formativa. Isso nos autoriza a dizer que os princípios da avaliação formativa impregnaram as identidades das professoras entrevistadas, egressas do curso.

Esses aspectos eram observados pelo conjunto de atores que faziam o curso acontecer. O olhar não perdia de vista aspectos contextuais em que o grupo estava inserido; como aqueles professores/alunos chegaram ao curso e como conseguiram avançar nos seus processos de compreensão do fazer pedagógico, enxergando as fragilidades e potencialidades de todos, fossem professores, fossem alunos. Os princípios de uma avaliação plena e formativa foram buscados durante todo o caminho do curso. A avaliação constituiu-se em um grande instrumento de trabalho. Na maioria dos casos, ela foi encarada como uma possibilidade facilitadora do

---

<sup>12</sup> Expressões encontradas nos instrumentos de avaliação aplicados pela equipe de coordenação do curso.

processo, fazendo compreender com mais nitidez as várias camadas colocadas pela abordagem interdisciplinar.

As reuniões do colegiado do curso, as reuniões com os professores, as reuniões com líderes de turmas, a exposição dos dados coletados pelos instrumentos avaliativos de cada disciplina se constituíam em discussões avaliativas ricas que resultavam sempre em um reencaminhamento, julgado necessário, das atividades, dos métodos, dos procedimentos, dos recursos e das técnicas, enfim, dos modos-de-ser desenvolvidos na prática cotidiana do curso. O incentivo ao diálogo era uma orientação presente e constante nos encontros sistemáticos de acompanhamento do processo vivido por todos. Havia a convicção que a dialogicidade favorecia coerentemente todo o processo, fornecendo elementos para a tomada de decisões didático-pedagógicas do professor, da gestão, e se fazia que os alunos perdessem a inibição em falar de suas facilidades e dificuldades ao participar do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que as vivências sistemáticas de avaliação imprimiram nas identidades atuais das dez professoras entrevistadas a real utilidade e funcionalidade desse instrumento pedagógico.

Essa experiência foi de extrema relevância para a educação do Estado do Acre, para a Ufac, para o grupo de professores que deu vida ao currículo, para os alunos/professores, bem como para esta pesquisadora, em termos de formação pessoal e como profissional da educação. Investigar e refletir sobre ações, já há algum tempo realizadas por esta pesquisadora, permitiram-na exercitar outro olhar acerca da experiência vivida e fortaleceram algumas convicções que as proposições interdisciplinares evidenciam.

Os processos significativos vivenciados e relatados pelas professoras entrevistadas mostraram a ocorrência de práticas curriculares interdisciplinares e nos possibilitaram a oportunidade de observar o processo de transformação das identidades das dez profissionais da educação com a contribuição do Currículo Especial de Pedagogia. Percebemos nelas a capacidade de refletirem sobre as próprias práticas docentes, o que é de fundamental importância para a contínua caminhada de formação. Já não são as mesmas de 13 anos atrás, o que, segundo elas, deu-se por grande influência do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. **O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ANDER-EGG, Ez. **El taller**: una alternativa para la innovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata, 1991.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **A reforma universitária e o curso de Pedagogia**: determinações e limites. São Paulo: Didática, n. 24, 1988.

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil**: um tema vulnerável às investidas ideológicas. [S.l.], 2001 (mimeo.).

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BURNHAM, T. F. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar**. Em Aberto, ano 12, n. 58, 1993.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4ª ed.. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário em construção.: Interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e Ludicidade**. Ensaio 02; Ludicidade o que é mesmo isso? Salvador: Gepel, Faced/Universidade Federal da Bahia, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os embates e os desafios em sua construção no espaço-tempo da ANPEd. *Revista de Estudos Curriculares, Braga*, v.1, n. 1, 2003.

MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Maria da Vitória P. U. **O discurso pedagógico dos professores de Pedagogia da UEPB**. 1994. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1994.