

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

**O CUIDADO INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA

**O CUIDADO INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda
PUC/SP – Presidente da Banca

A Alberto Fontenele (*in memoriam*) e Everilda Fontenele – pais que souberam ser fontes de cuidados e sabedoria.

A Wellington – marido, amigo e companheiro certo dos momentos difíceis.

Ao Clayton, à Isabelle e ao Roger – filhos amados, razão da minha coragem e de constantes buscas para um porvir melhor.

AGRADECIMENTOS

Externo aqui meus agradecimentos a todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para a consecução deste trabalho, em especial:

- à Universidade Federal do Acre, pelas condições que proporcionou para a realização deste estudo;
- à querida orientadora Profa. Dra. Ivani Fazenda, a quem sou grata pela orientação inteligente e pelo primeiro abraço caloroso e acolhedor, que renovou minha crença de que na academia é possível fazer diferente;
- aos docentes do Programa de Doutorado da PUC-SP, em particular aos meus professores, Alípio Casali, Ana Maria Saul, Antonio Chizzotti, Branca Ponce, Isabel Cappelletti, Ivani Fazenda, Maria Malta, Mário Sérgio Cortella e Mere Abramowicz, pela oportunidade de convivência e sabedoria;
- à Sheila Riyadh, Professora de Inglês, pelo exemplo do que deve ser um professor de Língua Estrangeira;
- ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (Gepi), pelos momentos de convivência, diálogo, troca, parceria, crescimento, olhares, encontros, afetividade, respeito;
- aos membros da Banca Examinadora, por aceitarem dividir comigo esse momento da minha vida acadêmica, contribuindo com o aperfeiçoamento desta pesquisa com seus valiosos comentários, críticas e sugestões;
- aos colegas de Doutorado, Irmã Graça, Glória do Pará, Alessandra Readigolo, Marilde Queiroz, Regina Ramires, Silvia e Alexandre, por compartilharem de momentos de estudos e descontração;
- às queridas Professoras Ana Nery Felisberto, Ana Pain, Eliete Veras, Geralda Inácio, Leni Muniz, Kazuko Doraci, Maria de Fátima Lima, Marna Rodrigues, Nilva Lima e Rosalina Cretaro, egressas do Programa Especial de Pedagogia, pela disposição em fazer parte desta pesquisa;

- às queridas amigas Eunice Assumpção, Maria Cláudia e Rossilene Muniz, companheiras de muitas jornadas de trabalho na Ufac;
- a todos os professores e professoras do Programa Especial de Pedagogia, pelas trocas de saberes que nos proporcionaram;
- aos alunos do Programa Especial de Pedagogia, por nos fazerem perceber um pouco mais a complexidade da escola pública;
- às equipes gestoras do Programa Especial de Pedagogia dos nove polos: Rio Branco, Brasília, Xapuri, Plácido de Castro, Senador Guimard, Cruzeiro do Sul, Sena Madureira, Tarauacá e Feijó, por contribuírem com a realização do Programa;
- às amigas da Ufac, Alderlândia e Tânia, pelos encontros acreanos, nos quais dividíamos alegrias e tristezas da temporada vivida em São Paulo;
- à irmã Mana e ao cunhado Zezé; aos sobrinhos Kelly, Bino, Keith e Dora, “amigos certos das horas incertas”;
- ao Bruno, novo filho que adquiri, pela convivência, generosidade e ajuda eficiente para superar os desafios da informática e de uma vida na cidade de Campinas;
- ao Sr. Paulo, Dulcínia, Dulce, Vanessa, Marcelo, Alessandra, Paulinho, família que nos acolheu, minimizando as saudades da terra natal;
- à Mara e família, Iracema e família, Andréia e Fabiano, pelos encontros festivos em Campinas.

RESUMO

VALDA INÊS FONTENELE PESSOA. *O cuidado interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores*. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Esta pesquisa tem por objetivo desenvolver um olhar crítico sobre o que foi o currículo real de um curso de formação de professores, com pretensões de ser interdisciplinar. Para isso, analisa como esse currículo foi sendo tecido em seu cotidiano e como influenciou o processo de construção de identidades profissionais. 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 que o processo de investigação apresentava. História 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. O estudo mostra, também, a proximidade e complementaridade da abordagem desenvolvida por Boff com a abordagem interdisciplinar de Fazenda, caracterizada pela metáfora do cuidado. 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.

ABSTRACT

PESSOA, Valda Inês Fontenele. *Interdisciplinary care in the construction of a training curriculum for educators*. 2011. 176 f. Thesis (Ph.D in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

This research aims at developing a critical eye on what was a real training course for educators, which claimed to be interdisciplinary. In order to do that, this research analyses how this curriculum has been done in its daily routine and how it has impacted the construction process of professional identities. The investigation uses the interdisciplinary approach to provide it with an analytical support. Different strategies are used in order to make up a methodological framework, which selection was based on the needs presented by the investigation process. The researcher training history, document analysis, interviews, everyday curriculum written memories, theoretical material used for the curriculum and a journal relating the research journey form a set of these strategies. The study allows finding out that the partnership-based work can always be more than the individual work of the teacher, group, or institutions involved in the process, allowing for a lot of knowledge exchange through dialogs and multiple views and, therefore, the completion of a more interdisciplinary curricular project. It also verifies that the partnership experienced through university has been basing professional identities of the group of teachers interviewed. The study also shows the proximity and complementariness of the approach developed by Boff with Fazenda's interdisciplinary approach, characterized by the care metaphor. It can be observed that curricular reality is polyparadigmatic, being reduced to the possibility of a sole paradigm determining the daily events of curricular practices. It also shows significant aspects lived in a curriculum which characterize an interdisciplinary experience: teachers' speech; partnership and register; playfulness; educational workshops; literature and consequential evaluation. Finally, it compares curricular practices situations of 10 teachers from Primary School before they take part in the teacher training curriculum to what they state they are currently doing.

Keywords: Curriculum; interdisciplinarity; care; mode of being; practice, training.

RÉSUMÉ

PESSOA, Valda Inês Fontenele. *Le soin interdisciplinaire dans la construction d'un programme de formation pour les éducateurs*. 2011. 176 f. (Doctorat en Éducation: Programmes d'Enseignement) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Cette recherche vise à développer un regard critique sur le programme qui a été appliqué au long d'un cours de formation pour les enseignants, qui avait l'intention d'être interdisciplinaire. A cet effet, il analyse la manière selon laquelle ce programme a été constitué quotidiennement et comment il a influencé le processus de construction des identités professionnelles. La recherche prend le soutien analytique de l'approche interdisciplinaire. Pour composer le cadre méthodologique, différentes stratégies ont été choisies en fonction des besoins que l'enquête a présentés. L'ensemble de ces stratégies est composé par l'histoire de formation du chercheur, l'analyse de documents, des interviews, des mémoires du quotidien du programme, le matériel théorique utilisé pour les programmes et le journal de la recherche. L'étude aboutit à la conclusion que le travail en partenariat peut produire toujours plus que le travail isolé de l'enseignant, du groupe ou des institutions concernés, en permettant par le dialogue des échanges de connaissances et multiples points de vue, donc la constitution d'un programme plus interdisciplinaire. L'étude a aussi vérifié que le partenariat dans l'enseignement supérieur peut orienter l'identité professionnelle du groupe des enseignantes interrogées. En outre, elle montre la proximité et la complémentarité de l'approche que a développée Boff par rapport l'approche interdisciplinaire de Fazenda, caractérisée par la métaphore du soin. L'étude constate que la réalité du programme est polyparadigmatique: la possibilité d'un seul paradigme déterminer les événements d'une pratique quotidienne de constitution et application d'un programme d'enseignement, elle est réduite. Elle montre aussi des aspects significatifs vécus dans le programme qui caractérisent une expérience interdisciplinaire: le discours des enseignants; le partenariat et l'enregistrement des expériences; le ludique; des ateliers éducatif; la littérature et l'évaluation qui la suit. Enfin, l'étude compare des situations de la pratique du programme d'enseignement de dix enseignants de l'école élémentaire avant de participer au programme de formation avec celui qu'elles font actuellement.

Mots Clés: Programme d'enseignement; interdisciplinarité; soin; mode d'être; pratique; formation.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – O SENTIDO DO CUIDADO: UM MODO-DE-SER ESSENCIAL, INERENTE E PRÓPRIO DE UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR | 19 |
| 1.1 O Modo-de-ser do Trabalho | 22 |
| 1.2 O Modo-de-ser do Cuidado | 23 |
| 1.3 A Interdisciplinaridade e o Modo-de-ser Essencial do Cuidado | 24 |
| CAPÍTULO 2 – O CAMINHAR CUIDADOSO: PROFESSORA FORMADORA DE OUTRAS PROFESSORAS | 28 |
| CAPÍTULO 3 – A PREPARAÇÃO CUIDADA PARA TRAVESSIA DE UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR | 42 |
| CAPÍTULO 4 – DO MODO-DE-SER DISCIPLINAR AO MODO-DE-SER DO CUIDADO NA INTERDISCIPLINARIDADE: FORMAS DE REORGANIZAR CURRÍCULOS..... | 49 |
| 4.1 Dois Olhares com Ângulos Diferentes | 49 |
| 4.2 Outros Olhares | 57 |
| CAPÍTULO 5 – O SENTIDO DO CURRÍCULO CUIDADO, APÓS REFLEXÕES ANTERIORES | 63 |
| 5.1 As Motivações que Deram Origem ao Currículo do Programa Especial de Pedagogia | 63 |
| 5.2 Prática Curricular Interdisciplinar: convivência com tendências diversas | 68 |
| 5.2.1 O Surgimento do Campo do Currículo e sua Evolução | 70 |
| 5.2.2 A Perspectiva Curricular Crítica, um Passo a Mais | 74 |
| 5.2.3 Movimento Interdisciplinar: um desafio atual | 79 |
| 5.2.4 Alguns Elementos da Tendência Pós-crítica de Currículo que Indagam Possibilidades Interdisciplinares | 84 |

| | |
|--|------------|
| 5.3 Prática Curricular Interdisciplinar: desafios e dificuldades | 86 |
| 5.4 O Currículo Oficial de Pedagogia: dimensões e pretensões interdisciplinares | 90 |
| 5.5 Objetivos do Projeto Curricular Interdisciplinar | 93 |
| 5.6 Eixos Norteadores da Organização e Desenvolvimento Curricular: segmentos importantes | 98 |
| | |
| CAPÍTULO 6 – OS CUIDADOS DO CURRÍCULO EM AÇÃO E SEUS EFEITOS POSTERIORES: SÍNTESE DE JORNADAS SIGNIFICATIVAS | 103 |
| 6.1 Discurso Pedagógico dos Professores | 104 |
| 6.2 Parceria e Registro das Vivências Curriculares | 109 |
| 6.3 Ludicidade no Currículo em Ação: teatro, literatura, cinema, dança, pintura, pesquisa, jogos e oficinas | 112 |
| 6.3.1 Oficinas Pedagógicas | 114 |
| 6.3.2 Literatura Infantil | 115 |
| 6.3.3 Corporeidade e Movimento, Jogo e Educação, Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Artes | 116 |
| 6.4 Avaliação Consequente | 119 |
| 6.5 O Cuidado em Estabelecer Sentidos para a Identidade Profissional: as professoras antes das jornadas curriculares do Curso de Pedagogia | 125 |
| | |
| CONCLUSÃO | 132 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 137 |
| | |
| ANEXO | 150 |
| Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia | 151 |

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma idéia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

Você, Terra, deu-lhe o corpo: receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.

Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.

(Leonardo Boff)¹

¹ Fábula-mito sobre cuidado, extraída do livro de BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2002. Sua origem é latina, com base grega. O texto latino é acessível em HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989. v. I. Essa fábula-mito também é conhecida como fábula de Higino.

INTRODUÇÃO

A essência humana não se encontra tanto na inteligência, na liberdade ou na criatividade, mas basicamente no cuidado. O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade, e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental do humano [...]

(Leonardo Boff)²

Em 2002, por ocasião de uma palestra de Leonardo Boff, proferida no Anfiteatro Garibaldi Brasil, da Universidade Federal do Acre, esta pesquisadora adquiriu o livro *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, do referido palestrante. Naquele local, em um ambiente calorento³ 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 Pedagogia⁴, recentemente implantado, jornada que, passado algum tempo de sua vivência, hoje se constitui no objeto de estudo da presente tese de doutorado. Das muitas leituras do livro de Boff foi extraído 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.”⁵.

Boff⁶, fundamentado na obra de Martin Heidegger⁷, autor que, segundo ele, melhor concebeu a importância essencial do cuidado, afirma que o cuidado é a peça que fundamenta

² BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, p. 11.

³ 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.

⁴ O projeto do Curso, aprovado pelo Conselho Universitário (Consu)/Ufac, denominava-se Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia, conhecido na instituição como Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Foi um curso viabilizado pela parceria entre Ufac e Secretaria de Estado da Educação (SEE). Nessa Secretaria, para efeito de planejamento, o curso era conhecido por Pro-Saber.

⁵ BOFF, Leonardo, op. cit.

⁶ Ibidem.

o existir e o fazer do ser humano. O cuidado deve ser, nesse sentido, entendido como essência do ser humano. Como tal, é um modo-de-ser essencial, dimensão que dá origem e que está presente na ação humana. Constitui a identidade profunda, ontológica e a maneira do ser se estruturar e se fazer presente. É um fenômeno sustentador das possibilidades da existência humana tornar-se humana.

Sem o cuidado, o homem e o seu existir deixam de ser humanos. Com o passar do tempo, no decorrer da vida, o homem que não recebe e exerce o cuidado se desestrutura, definha, perde sentido e morre.

O cuidado, representado pela fábula⁸-mito⁹, que faz a abertura desta tese, foi sendo aproximado, dissecado e aprofundado no círculo espiralado e contínuo do processo de formação desta pesquisadora. O sentido do cuidado é tão significativo e importante para a vida, seja ela humana, vegetal ou animal, que a sabedoria humana criou uma fábula-mito para representar e colocar em relevo o que ele encerra. O cuidado foi personalizado, virou um ser palpável, com a capacidade de moldar a argila, conversar com o céu (Júpiter) e a terra (Tellus). Por ser detentor de autoridade tanto do céu quanto da terra, Saturno é chamado para julgar e dirimir o conflito estabelecido. Em síntese, atuaram para o surgimento da fábula-mito, as forças universais mais significativas: o céu, a terra, a história e a utopia.

Nos últimos anos, com as leituras e as vivências interdisciplinares desenvolvidas por nós pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (Gepi)¹⁰, vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), o sentido do cuidado tem se esboçado com mais nitidez no que diz respeito à formação docente. Esse processo começou a ser desenvolvido, orientando a nossa prática após a realização do Mestrado. No primeiro semestre do ano de 2008, esta estudiosa iniciou sua participação como pesquisadora nesse grupo. Nesse período, assistiu e vivenciou muitas situações que encarnam, por elas próprias, a tradução em ato do sentido pleno de tudo que envolve o cuidado com o outro, com a educação, com a profissão docente, com o aprender, com o ensinar, com o produzir e reproduzir práticas, discursos.

⁷ HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Parte I.

⁸ “Fábula é uma narrativa imaginária cujos personagens são, via de regra, animais, plantas ou a personificação de qualidades, virtudes e vícios, com o objetivo de transmitir lições morais ou tornar concreta uma verdade abstrata.” (BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, p. 55.)

⁹ “[...] mito designa [...] clichês ou crenças coletivos acerca de temas relevantes (pessoas, situações, acontecimentos) que circulam na cultura.” (Ibidem, p. 57.)

¹⁰ Esse Grupo, iniciado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi criado e coordenado pela educadora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Nas leituras propostas, nos relatos de pesquisas e de práticas educativas, na coordenação dos trabalhos, no modo de ser tecido o cotidiano do grupo, vamos sentindo germinar o compromisso por meio do exercício da coerência, da integridade, do desapego, do respeito pela posição do outro, da humildade, da espera, da escuta e do diálogo.

Nesse grupo, vivenciamos e exercitamos o *modo-de-ser* do cuidado na educação. Um saber ser consciente do estarmos inseridos em um movimento educacional constituído de uma teia complexa e ambígua, que, por assim ser, não pressupõe certeza incontestada do ato realizado. Na educação, o movimento que se realizou com pleno discernimento e com cuidadosa organização prévia e de processo, gerador de efeitos significativos e positivos, implica que a sua mera repetição, em outro momento, pode ser gerador de efeito negativo e insustentável para subsidiar outro fenômeno educativo.

Essa compreensão nos faz pensar que tudo o que já foi produzido disciplinarmente, embora propulsor de condições importantes para a efetiva vivência interdisciplinar, cai por terra se não for interconectado com uma visão orgânica de conjunto. Ao observar as reflexões contemporâneas, principalmente as mais recentes, a partir da biologia genética, da teoria do caos, das estruturas dissipativas e das implicações antropológicas da física quântica, vemos o resgate do sentimento, da importância da ternura, da compaixão e do cuidado. Pesquisadores dessas áreas de conhecimento conseguiram demonstrar a profunda interconexão de tudo com tudo, inclusive afirmando a ligação insofismável entre a realidade observada e o seu observador, negada pela visão positivista de ciência¹¹. Mais do que o cartesiano *cogito ergo sum* (penso, logo existo), vale o *sentio ergo sum* (sinto, logo existo).

Com essa percepção, os fundamentos que embasam e dão vida à interdisciplinaridade levam-nos 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.

¹¹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a; MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996b; NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999; NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: CETRANS (Org.). *Educação e transdisciplinaridade I*. São Paulo: Triom/Unesco, 2002.

Muitos são os sujeitos que fazem e sonham com as mudanças na educação¹², 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 desta tese.

Olhando por essa perspectiva, nos debruçamos sobre os apontamentos, memórias, documentos oficiais e falas das professoras egressas do Programa Especial de Formação de Professoras para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia e seus antecedentes. Nesse curso vivemos intensamente um processo 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 uma¹³. 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 16¹⁴ municípios envolvidos, contou também com o apoio do Poder central das secretarias de educação do Estado e dos municípios, atuando em parceria

¹² “A educação não poderá estar circunscrita somente à aprendizagem e interiorização dos modelos de comportamento partilhados pelo grupo social de origem, e pelos grupos particulares ao longo do desenvolvimento social. Esta aprendizagem é também dependente de interações psicológicas individuais, isto é, não é suficiente a determinação da socialização como resultante apenas das interações entre grupos. É possível vislumbrar-se a articulação daquilo que se pode denominar como elemento lógico estrutural do educar-educação, resultante de um complexo de perspectivas entre o educere (educação como desenvolvimento) e educare (a intervenção). [...] duas fontes para a compreensão da ação educativa: as ciências que se ocupam em descrever o desenvolvimento e aquelas que organizam a intervenção. [...] Há uma convergência de áreas multidisciplinares que interessam à compreensão do homem em situação educativa. Esta multidisciplinaridade está num plano operativo de desenvolvimento, ainda comprometido às respectivas esferas originárias, e de competência destas áreas de saber. Deste plano multidisciplinar operativo, passa-se à construção de áreas de convergência que, de modo interdisciplinar (Ivani Fazenda, 1998), favorecerão à construção de novos modos de compreensão do fenômeno educar, porque, e só porque, produziu-se através do rompimento de suas fronteiras constitutivas originárias, cria-se pelo movimento um conhecimento de natureza distinta do originário.” (MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.)

¹³ Quando nos reportarmos aos egressos desse curso, estaremos utilizando sempre o feminino, uma vez que sua maioria era constituída por professoras.

¹⁴ 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.

com a Ufac. Essa questão remete a uma ação não recorrente nas experiências de formação que ocorrem 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.

Considerando a relevância do que foi vivenciado no curso, a troca de saberes dos participantes, o rico material empírico acumulado ao longo desse processo, a presente tese compõe-se de itens que esboçam os processos da investigação sobre **o que foi esse currículo de formação docente, com pretensões de ser interdisciplinar, e como ele influenciou na constituição de identidades profissionais.**

Diante de um tabuleiro enorme de informações, decidimos, depois de muitos ensaios, iniciar este estudo pelas informações contidas nas entrevistas de dez professoras egressas desse Programa Especial. O esforço foi o de compreender as seguintes questões:

- *Como essas professoras se viam profissionalmente antes de participar do Curso Especial de Pedagogia?*
- *Que processos significativos foram vivenciados enquanto eram alunas do Programa?*
- *Quais abordagens teóricas, vividas nesse percurso de formação interdisciplinar, propiciaram maiores sentidos para a vida profissional dessas professoras?*
- *Como esse grupo de professoras se autoconceitua hoje?*
- *Tendo sido um eixo estruturante do curso, como veem atualmente o trabalho interdisciplinar?*

A presente tese está estruturada em seis capítulos.

O Capítulo 1 explicita a metáfora do cuidado, para na sequência afirmar que o modo-de-ser do cuidado é inerente e próprio de um caminho interdisciplinar. O Capítulo 2, pela importância que atribuímos às histórias de vida para fornecer ao leitor elementos que facilitem

a compreensão das escolhas e das razões pelas quais as pessoas pensam de uma forma ou de outra, esboça aspectos da história de formação acadêmica e profissional da pesquisadora, culminando, dessa maneira, com a exposição do objetivo da tese. O Capítulo 3 expõe a metodologia que foi paulatinamente construída, demonstrando com detalhes o caminho trilhado para tornar possível uma leitura interdisciplinar. Sendo esse o propósito do estudo, o Capítulo 4 parte de uma citação de Fazenda, na qual essa autora explicita que o conceito de interdisciplinaridade está diretamente ligado ao conceito de disciplina. Para aprofundar essa compreensão, procuramos alguns antecedentes da disciplinaridade demonstrando desdobramentos de alguns olhares que traduzem o itinerário percorrido para se chegar ao disciplinamento e às possibilidades de um retorno à unidade total perdida. O Capítulo 5 faz a contextualização das motivações que deram origem ao currículo do curso de Pedagogia, chegando-se ao *design* oficial. Além disso, a prática curricular do curso foi colocada em confronto com o quadro teórico do campo do currículo. O Capítulo 6 expõe e analisa jornadas significativas, procurando evidenciar até que ponto tais jornadas influenciaram o processo identitário docente das dez professoras entrevistadas. Por fim, são apresentadas algumas considerações conclusivas acerca do currículo do curso estudado.

CAPÍTULO 1

**O SENTIDO DO CUIDADO: UM MODO-DE-SER ESSENCIAL,
INERENTE E PRÓPRIO DE UM CAMINHO INTERDISCIPLINAR**

Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro¹⁵.

Ao observar mais atentamente a história das tendências¹⁶ curriculares que deram e dão sustentação à construção de currículos educacionais no exterior e no Brasil, é perceptível o reforço em alguns aspectos em detrimento de outros. Há sempre a intenção, velada ou explícita, de substituição de conjuntos de categorias por outras até então não veiculadas. Pressupostos, princípios, conceitos, julgados anteriormente importantes, em determinada época, são criticados, rechaçados e esquecidos por admitirem importância menor e conflitantes com os que estavam sendo apresentados na ocasião. Essa tem sido a cadência recorrente do edifício do campo do currículo.

Com as reflexões hodiernas, apresentadas principalmente pela biologia genética, pela física quântica e pela teoria do caos, as quais demonstram a profunda interconexão de tudo com tudo, há algum tempo está renascendo o cuidado de religar o uno, múltiplo da totalidade dos fenômenos educativos ou não. Sente-se hoje o cuidado e a necessidade de construir um novo *ethos*¹⁷ para o desenvolvimento de currículos educacionais. É essencial aprender com a história das construções curriculares; por outro lado, estagnar aí é permanecer chacoalhando sem vislumbrar avanços. É necessário cavar mais profundamente, ir mais adiante, com espírito de alteridade, de complementaridade e de reciprocidade, inserir-se em outros campos

¹⁵ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*, p. 33.

¹⁶ Cf. Capítulo 4, Do Modo-de-Ser Disciplinar ao Modo-de-Ser do Cuidado na Interdisciplinaridade.

¹⁷ “[...] conjunto de princípios que regem, transculturalmente, o comportamento humano para que seja realmente humano no sentido de ser consciente, livre e responsável [...]”. Cf. BOFF, Leonardo, op. cit., p. 195.

de conhecimentos. Esse cuidado em ampliar o olhar¹⁸, em nosso entendimento, tem possibilitado experiências curriculares mais próximas das necessidades dos alunos e das expectativas sociais de modo geral. A atitude cuidadosa de amplificar a visibilidade do mosaico intrincado das situações educacionais pode diminuir de maneira sensível a incidência de currículos que enveredam por caminhos simplificados e embasados em uma única dimensão, seja ela técnica, crítica, política, psicológica, sociológica ou histórica, possibilitando que todos que vivenciam os currículos saiam mais engrandecidos e recompensados com as experiências de que tiveram a oportunidade de participar.

Se hoje há um esforço conjunto, reivindicando o cuidado para ampliar o ângulo do olhar, de forma a melhor entender e alterar as práticas educativas, o que significaria a palavra *cuidado*? Seria cogitar, imaginar, pensar, supor, julgar, zelar, desvelar, atender? Ou seria uma forma de se colocar diante das coisas e das pessoas? Ou seria, ainda, uma atitude, um modo-de-ser essencial?

Como todas as outras palavras, cuidado é prenhe de significados adquiridos ao longo de sua existência. Os filósofos nos ensinam que, com as palavras, os seres humanos constroem e acumulam infinitas experiências cheias de significados. A riqueza de tais significados precisa ser descortinada e explicitada. Esclarecem, ainda, que em rigor as palavras emergem de um nicho de sentido originário e que daí se estendem em outras significações afins.

Não é diferente com a palavra cuidado. Na língua latina¹⁹, seu significado é cura. Na acepção mais antiga do latim, cura era grafada *coera* e usada em contextos de relações humanas de amor e de amizade para demonstrar “a atitude de cuidado, de desvelo, de

¹⁸ Transcrevemos a diferença entre ver e olhar estabelecida por Gaeta, que assumimos nesta pesquisa: “Nossa certeza mais primitiva é mesmo a de ver o mundo, constatar nosso cotidiano. O ver, em geral pressupõe certa passividade e discrição; nesse caso o olho meio que desatento e espectador passeia sobre a superfície das coisas do mundo e as espelha e registra, com uma conotação de ingenuidade e espontaneidade e com alcance circunscrito. Já o olhar... ah!. O olhar é diferente! Ele perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, é direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor. Deixa sempre aflorar certa inquietação e malícia: é o ver deliberado, premeditado, intencional. Ver se dá de nós para fora. Olhar é sair de si e trazer o mundo para dentro de si. [...] Esse é o olhar interdisciplinar. Um olhar de dentro para fora e de fora para dentro, para os lados, para os outros. Um olhar que desvenda os olhos e, vigilante, deseja mais do que lhe é dado ver. Um olhar que transcende as regras e as disciplinas, olhar que acredita que só existe o mundo da ordem para quem nunca se dispôs a olhar! Um olhar inflado de desejo de querer mais, de querer melhor, um olhar que recusa a cegueira da consciência.” (GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 222).

¹⁹ Cf. BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

preocupação e de inquietação pelo objeto ou pela pessoa amada”²⁰. Cuidado deriva de *cogitare-cogitatus* e de sua transformação *coyedar, coidar, cuidar*²¹. O significado de *cogitare-cogitatus* é semelhante ao de cura: “cogitar e pensar no outro, colocar a atenção nele, mostrar interesse por ele e revelar uma atitude de desvelo, até de preocupação pelo outro”²². O cuidado vem à superfície quando o existir de um outro passa a significar e ter importância. Quando isso acontece, a pessoa, da qual o cuidado emergiu, passa a ter comportamento diferente. Dedicar-se mais a esse outro, dispor-se a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e conquistas; enfim, participar mais efetivamente de sua vida. O cuidado envolve, nesse sentido, um modo-de-ser por meio do qual a pessoa não fica somente em si; ao contrário, interliga o seu ser com o do outro com carinho, diligência e dedicação.

O cuidado dedicado ao outro além do desvelo, carinho, diligência e dedicação manifesta preocupação, inquietação e sentimento de responsabilidade. Traz em si dois conjuntos de sentimentos de significação básica, interligados de maneira simbiótica. Esses dois significados básicos dão ao cuidado um sentido mais do que um ato isolado ou virtude ao lado de outras. O cuidado é um modo-de-ser. É o jeito como a pessoa se organiza, se estrutura e se realiza no mundo com os demais entes. “É uma forma de ser-no-mundo e, a partir daí, de relacionar-se com as demais coisas.”²³ É um modo-de-ser e de estar presente, de trafegar pela realidade da vida, relacionando-se com todos os seres e coisas no trânsito da vida. É nesse transitar da vida no mundo, nos jogos de relacionamentos, que o ser humano vai constituindo o seu próprio ser, a sua identidade.

Para Boff²⁴, há dois modos básicos de ser-no-mundo: o modo-de-ser do trabalho e o modo-de-ser do cuidado. A seguir explicitaremos o pensamento de Boff a esse respeito, evidenciando as implicações que cada um desses modos acarreta no processo de construção da realidade humana.

²⁰ Cf. BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibidem.

1.1 O Modo-de-ser do Trabalho

O modo-de-ser do trabalho, que chamamos de disciplinar, acontece na forma de interação e intervenção. O ser humano intervém na natureza, procurando conhecê-la, para em seguida intervir com o objetivo de tornar o seu existir maior e melhor. Tudo isso acontece por intermédio do trabalho. É pelo trabalho que o ser humano codirige o processo evolutivo. A natureza e as sociedades humanas governam em simbiose e coevoluem nesse processo. Na natureza o trabalho acontece involuntariamente. Com os seres inteligentes, o trabalho é consciente, caracterizado por um modo-de-ser perpassado por um projeto de transformação da natureza. Com o transcorrer da história da humanidade, por volta do século XVI, começa a emergir a vontade de poder e dominação da natureza. Com essa motivação e com o crescimento da complexidade do processo de trabalho²⁵, a razão instrumental-analítica ou disciplinar foi construída de modo paulatino, passando a comandar e exigir um modo-de-ser objetivo. Ou melhor, um modo-de-ser que exige distanciamento da realidade, separando-a para “melhor” observá-la, interrogá-la, conhecê-la e impor o domínio sobre ela.

A lógica do ser-no-mundo do trabalho guia-se pelo pressuposto do conhecer para dominar, assenhoreando-se do conhecimento disciplinar para utilizá-lo a serviço exclusivo dos interesses pessoais e coletivos dos seres humanos. É nessa escalada que acontece o início do antropocentrismo²⁶. Os interesses do homem e da mulher constituem o centro do universo e, como tal, comandam o processo de “evolução” e transformação da humanidade e do mundo em que habitam.

A realidade do mundo contemporâneo, consequência dos desdobramentos do modo-de-ser do trabalho ou disciplinar, mostra o drama perverso que a humanidade vem vivenciando com a relação distanciada de sujeito-objeto. O afã e a busca frenética de eficácia, de produção e de dominação de tudo e sobre tudo têm levado a efeitos catastróficos. Homens e mulheres vivem escravizados pelas formas de estruturação do trabalho produtivo,

²⁵ A partir dessa época, o sentido do trabalho passa a distanciar-se do seu sentido antropológico originário, “como plasmação da natureza e como atividade criativa, trabalho capaz de realizar o ser humano e de construir sentidos cada vez mais integradores com a dinâmica da natureza e do universo” (cf. BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010).

²⁶ “O antropocentrismo configura aquela atitude mediante a qual somente se vê sentido nas coisas à medida que elas se ordenam ao ser humano e satisfazem seus desejos. Esquece-se da relativa autonomia que cada coisa possui. Mais ainda, olvida-se a conexão que o próprio ser humano guarda, quer queira quer não, com a natureza e com todas as coisas. Ele não deixa de ser também natureza e parte do todo.” (Ibidem.)

racionalizados, objetivados, especializados, despersonalizados e submetidos única e exclusivamente à lógica da razão. Perdeu-se, no modo-de-ser do trabalho – que aqui, reiteramos, chamamos de disciplinar –, a visão de conjunto do ser humano como ser-de-relações ilimitadas, de criatividade, de ternura, de espiritualidade, de amorosidade, de compaixão.

1.2 O Modo-de-ser do Cuidado

O modo-de-ser do cuidado constitui-se em outro modo-de-ser-no-mundo efetivado pelo cuidado. O cuidado não exclui o trabalho; ao contrário, interliga-o, estabelecendo relação diferenciada, reconstituindo o sentido antropológico originário. Esse modo-de-ser não vê a natureza e tudo o que nela se encontra como objeto. A relação é de sujeito-sujeito, em que os entes que se relacionam possuem valores e símbolos que emanam de uma realidade originária. A relação é de convivência, cordialidade, comunhão, interação e de cuidado. O cuidado com os entes “implica ter intimidade com eles, senti-los dentro, acolhê-los, respeitá-los, dar-lhe sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele. Cuidar é estabelecer comunhão”²⁷.

Nesse modo de olhar e fazer as coisas, a razão instrumental-analítica – ou melhor, do cálculo, da técnica, da análise objetiva – é interligada à razão cordial e de sentimento profundo. O *pathos* (sentimento) passa a ter centralidade na lógica da vida, do olhar e realizar o ofício. O raciocínio vigora fundado no *pathos*, por ele se constituir na estrutura básica do ser humano. Inverte-se a máxima cartesiana. Do *cogito ergo sum* (penso, logo existo) para o *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). Tudo começa com o sentimento. O ponto inicial para os desdobramentos se dá com o sentimento. Os primeiros impulsos são os do sentimento. Os da razão vêm em plano posterior. É pelo sentimento que nos comovemos, nos emocionamos, nos sensibilizamos ou não com o que está sob o nosso ângulo de visão. É ele que nos faz gostar, desgostar, dar importância, simpatizar, antipatizar ou ser empático. É por ele que nos deixamos unir e manter vínculos com as pessoas e com as coisas que nos cercam. No decorrer de uma existência, passa-se por infindáveis episódios impossíveis de serem lembrados na sua

²⁷ BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

totalidade. No entanto, aqueles que foram vivenciados, envoltos de emoção, provocando sentimento profundo e originando cuidado em nós ficam carimbados vivamente, permanecendo definitivamente em nossa memória. Esse sentimento profundo chama-se cuidado. O cuidado exprime distintivamente a primazia do *pathos* e da emoção. O cuidado vem primeiro. Está na origem da existência humana e, por assim ser, constitui-se em um modo-de-ser essencial.

O modo-de-ser essencial do cuidado de homens e mulheres oportuniza que eles vivam experiências de valores que verdadeiramente têm importância e devem ser levadas em consideração. Vivências de valores que ultrapassam o mero valor utilitarista. Mas, sim, valores das coisas em si mesmas. Para concluir essa reflexão, evidenciamos a fala de Boff²⁸, quando o filósofo afirma:

Importa colocar em tudo cuidado. Para isso, urge desenvolver a dimensão de alma, que está em nós. Isso significa: conceder direito de cidadania fundamental à nossa capacidade de sentir o outro; ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos ou não humanos; obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas. Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco [...]

1.3 A Interdisciplinaridade e o Modo-de-ser Essencial do Cuidado

A Interdisciplinaridade²⁹ é uma atitude de ousadia e de parceria diante da concepção fragmentada da racionalidade disciplinar ou instrumental-analítica. É atitude de reciprocidade e complementaridade que impulsiona ao diálogo, à troca. É atitude de responsabilidade com o que se faz, com o que se revela, com o que se constrói. É atitude de humildade e alteridade em face do(s) outro(s) e com o outro(s), reconhecendo a incompletude e importância do outro para ampliar o conhecimento de nós mesmos, do outro e das coisas que cercam os fenômenos

²⁸ BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

²⁹ A proposição interdisciplinar será melhor explicitada no Capítulo 5, intitulado Do Modo-de-ser Disciplinar ao Modo-de-ser do Cuidado na Interdisciplinaridade.

sociais e educacionais. É atitude de compartilhamento e coerência, com as ideias, com os outros, com os conhecimentos já produzidos. É atitude de espera. É tratamento que se dá ao tempo. Tempo que não é absoluto; ao contrário, é de leveza, de amadurecimento que requer paciência e sabedoria. É atitude de alegria e de encontro com a vida mais completa dos entes, mais equitativa. Atitude em que o amor, o conhecimento das coisas, da natureza e dos seres humanos se integram e possibilitam fluir novos saberes livres de obsessões racionalistas ou emocionais.

Fazenda³⁰, ao explicitar a metáfora do olhar, no tocante ao aluno, diz que a relação professor-aluno, em um percurso interdisciplinar, emerge de intencionalidades que em um primeiro olhar parecem divergentes. Com o caminhar da relação o olhar de cada um (aluno e professor) sobre o outro vai ampliando-se e tornando-se cada vez mais clara a convergência dos interesses que lhes mantêm. Como isso acontece? Segundo a educadora, o aprofundamento do conhecimento do professor sobre o universo do aluno vai acontecendo por meio do processo de desvelamento, que consiste no ato de tirar os véus que dificultam a visão clara.

Na relação pedagógica, o primeiro véu é sacado quando professor e aluno caminham lado a lado. Isso é propiciado quando a afetividade (sentimento) entra em ação. O aconchego e o abraço são de fundamental importância para que as amarras de desprendam. “O aluno se sente bem, importante, comungado e feliz”³¹. Pelo abraço se vê o olho interior do aluno. Algo que vem de dentro, de muito profundo, de essencial, mas que ainda não se mostra com nitidez. Somente após o desvelar do primeiro véu é possível a aproximação de outros fatores na vida do aluno que se expõem nas produções de seus textos e na sua fala. A produção de textos escritos, pelo aluno, vai favorecer um pouco mais o conhecimento do professor a respeito do aluno. Por meio deles, o aluno mostra outras faces da sua personalidade e de seus interesses, ditas por ele mesmo. Esse é, para Fazenda³², um segundo véu a ser retirado. Nas palavras da autora, “mesmo sendo por meio da escrita, o fato de o aluno ter alguém para conversar é algo maravilhoso!”³³.

O terceiro véu a ser desnudado refere-se à fala. É pela fala do aluno que o professor consegue olhar com mais nitidez o que estava escondido em seu ser no início da relação. Na

³⁰ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). Olhar. In: *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.

³¹ *Ibidem*, p. 225.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, p. 227.

maioria dos casos, o aluno manifesta os sentimentos, os interesses, as convicções, pela fala, somente após um processo de sedimentação de suas certezas consigo mesmo.

Como podemos observar, tudo começa com o que é essencial. O sentimento possibilita avançar a outras esferas que desejamos. Está no pensamento de Fazenda³⁴, assim como está também no de Boff³⁵, a inversão da máxima cartesiana: *cogito ergo sum* (penso, logo existo) por *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). O primeiro véu a ser retirado para que seja possível prosseguir no processo de conhecimento do aluno, a que Fazenda³⁶ se refere no processo interdisciplinar, e a temática cuidado, que Boff³⁷ explora para demonstrar o modo-de-ser essencial do cuidado, são tramas de uma mesma linhagem, inerente e próprio de um caminho interdisciplinar.

Essa percepção fica mais acentuada quando nos reportamos às vivências interdisciplinares desenvolvidas no Gepi. O sentido do modo-de-ser essencial do cuidado fica esboçado com mais nitidez no que tange à formação docente. No cotidiano do grupo, todos são acolhidos com atenção, carinho e respeito para mais um encontro em comunhão. Nos novos membros que aos pouco vão chegando ao grupo, a cada semestre, percebemos que, com o clima cordial vivido no ambiente grupal, paulatinamente vai acontecendo uma metamorfose positiva em que todos são encorajados a se mostrar cada vez mais.

A atenção e a preocupação com o que o outro diz e faz estão sempre presentes. A atmosfera que se respira no grupo vai contagiando de tal forma que esforços são redobrados, por cada membro, de modo a evitar a ausência nos dias de encontro, mesmo sabendo não que não há aferição de frequência. Existe uma proximidade benéfica entre todos. A solidariedade se dá tanto nos aspectos pessoais quanto naquilo que cada membro pesquisa no momento. Todos sabem o que cada um deles pesquisa e contribuem com a investigação do outro à medida que vão encontrando, na caminhada de pesquisadores, achados que podem contribuir para clarear aspectos da temática do colega. A experiência de membro do Gepi nos dá a oportunidade de vivenciar sentimentos de sintonia com o outro, de inquietude por ter vontade de realizar o ofício de pesquisador cada vez melhor, de repouso e sossego por sabermos que não estamos sós.

³⁴ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). Olhar. In: *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.

³⁵ BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

³⁶ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.), op. cit.

³⁷ BOFF, Leonardo, op. cit.

Ser membro do Gepi nos propicia, enfim, vivenciarmos muitas situações que entranham, nelas próprias, o significado pleno de tudo que envolve o cuidado com o outro, com a educação, com a profissão docente, com o aprender, com o ensinar, com o produzir e reproduzir práticas, discursos. Nas leituras propostas, nos relatos de pesquisas e de práticas educativas, na coordenação dos trabalhos, no modo de ser tecido o cotidiano do grupo, vamos sentindo germinar o compromisso por meio do exercício da coerência, da integridade, do desapego, do respeito pela posição do outro, da humildade, da espera, da escuta e do diálogo. Nesse grupo interdisciplinar, vivenciamos e exercitamos o *modo-de-ser essencial* do cuidado na educação.

CAPÍTULO 2

O CAMINHAR CUIDADOSO:**PROFESSORA FORMADORA DE OUTRAS PROFESSORAS**

Sou tantas... aquelas que fui e aquelas que deixei de ser.

Sou as minhas fobias e a minha coragem, sou projeto e desencanto.

Sou a voz que denuncia e o silêncio covarde que cala.

Sou vida que clama e morte que apaga.

Sou carne e sou espírito.

Sou tudo e nada.

Sou tantas e sou nenhuma.

Sou aquelas que serei... então

Sou todas.

Sou...

(Beatriz Di Marco Giacon)³⁸

Considerando nosso propósito, já esboçado, tendo consciência da importância de explicitar ao leitor o olhar e as razões pelas quais esse olhar foi sendo tecido ao longo de uma existência, e sendo esta pesquisadora integrante do grupo que orientava as ações desenvolvidas nas jornadas curriculares em estudo, organizamos este capítulo com fundamento nos vestígios significativos presentes na memória, atinentes a aspectos da história de formação e atuação profissional desta pesquisadora no campo da educação. O conceito de memória que apoia o presente trabalho relaciona-se estreitamente com o entendimento de Morin³⁹. Para esse autor, a memória mantém uma relação ininterrupta entre passado e presente. Não podemos pensá-la de forma pura; ela é uma reabordagem do passado, em que o conhecimento do presente interfere no passado e vice-versa.

³⁸ GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 35.

³⁹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 153.

No trajeto de aprendizagem do pesquisar interdisciplinarmente vamos aprendendo que as histórias de vida fazem compreender, de modo mais profundo e cuidadoso, as razões pelas quais o pesquisador vai se constituindo em determinado tipo. Isso porque vêm à superfície parte do cotidiano de fases vividas de uma existência e as influências acarretadas por pensadores que, de certa maneira, ajudaram a construir pensamentos e práticas nele desenvolvidos. Fazenda⁴⁰ aprofunda essa compreensão ao esclarecer:

[...] uma prática individual bem sucedida contextualiza-se em determinada *história de vida* particular, que por sua vez é produzida em um determinado *espaço* e num tempo *historicamente determinado*. A *história atual* de uma *determinada prática* só pode ser revelada em sua complexidade quando investigada em suas origens de *tempo e espaço* – por isso a importância fundamental de que o *pesquisador da prática* investigue a mesma não só em sua ação imediata, tal como ela aparentemente se revela, mas permita-se compreender os condicionantes históricos que a determinaram.

Parte da história de vida desta pesquisadora, aqui relatada, tem o propósito de demonstrar os condicionantes históricos que foram influenciando e construindo um modo-de-ser enquanto professora formadora de outras professoras. Dar a informar o lugar de onde falamos fornece, de modo cuidadoso e interdisciplinar, elementos que potencializam e elucidam a compreensão daquele sentido aos que se aproximarem deste trabalho.

A dimensão científica⁴¹ teve um peso preponderante sobre as reflexões desta pesquisadora, em detrimento dos acontecimentos que ocorriam no espaço educacional em que atuava; à medida que novas produções surgiam e apontavam para outros horizontes, novas reflexões aconteciam. Essa preponderância só veio a ser alterada após os estudos realizados no Mestrado, na Faculdade de Educação da Unicamp, no período compreendido entre 1997 e 1999, em que a temática abordada era a formação de professores.

A frequência ao curso de Pedagogia ministrado pela Ufac, de 1978 a 1981, deu-se em período no qual a exacerbação da tecnologia educacional e o psicologismo⁴² se constituíam

⁴⁰ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994. p. 75.

⁴¹ Absorção dos conhecimentos produzidos por pesquisadores pertencentes à academia.

⁴² Alvite, em sua crítica ao psicologismo na educação, opina: “o pedagogo, o educador reduz as possibilidades de sua ação quando se atém a um enfoque psicológico, individualista, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade. Necessário se faz que ele perceba os vínculos de seu trabalho com a realidade concreta, que considere as reais possibilidades da educação, que tenha uma idéia clara a respeito das causas dos problemas contemporâneos, percebendo-os historicamente, e que situe à escola e a si mesmo, não como produtores da ideologia dominante, mas na linha de liberação dos oprimidos” (ALVITE, Maria Mercedes Campelo. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 127). Não descartamos essa dimensão do processo educativo, mas não podemos restringir a compreensão desse caminho a essa única possibilidade.

nos principais parâmetros para a orientação dos estudos, concentrados na objetividade e na neutralidade da formação do professor. Nessa época, as possibilidades de se estudar o processo de ensino eram consideradas um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência objetiva da educação⁴³.

Todo o trabalho se sustentava no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade técnica⁴⁴, eficiência e produtividade. Professores e alunos absorviam os conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamentos. Os currículos desenvolvidos e que nos davam o passaporte para a profissão não permitiam perceber tais conhecimentos como hipóteses científicas provisórias, que se reconstroem de modo contínuo. Buscávamos a objetividade do trabalho pedagógico pela organização racional e disciplinar do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais.

O experimentalismo de base positivista era a justificação metodológica da abordagem científica, acentuando o valor da observação e a quantificação como requisito de cientificidade, sem nenhuma pretensão de ser um modelo que levasse a entender as razões e as finalidades educacionais. Esse modelo, incorporado pelo curso de Pedagogia, enveredava por caminhos disciplinares, simplificados e superficiais, gerando resultados que não poderiam ir além da tecnização do processo educativo.

Em íntima conexão com essa maneira de pensar, o trabalho escolar tendia a ser concebido desarticulado do processo social. Embora já estudássemos, na disciplina de Sociologia da Educação, a teoria reprodutivista de Althusser⁴⁵, que possibilitava distinguir os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, o sentido que conseguíamos estabelecer não nos induziam a procurar outras formas de interpretação possíveis de compreender o fenômeno educativo.

Mesmo com a oportunidade de contato, no decorrer do curso, com outros referenciais teóricos, o que fundamentou de fato nossas atuações foi aquele referencial que tinha como

⁴³ Cf. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p. 7; e SACRISTÁN, J. Gimeno. *La pedagogía por objetivos: obsesión por La eficiencia*. Madrid: Morata, 1995. p. 10.

⁴⁴ Para aprofundar este tema, ver SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992b. 77-91; e SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.), op. cit., especificamente sobre a crítica de formação de professores com base nessa abordagem; MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 37-94; e LORENZ, Konrad. *Os oito pecados mortais do homem civilizado*. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 86-108, sobre a crítica da pseudo-objetividade da ciência.

⁴⁵ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

supremacia a técnica. Isso não se constituiu em uma incoerência. Existiu, sim, uma coerência com os sentidos que foram possíveis nesse processo.

Para Giacón⁴⁶, coerência é o elemento que faz a articulação e ligação entre os vários personagens de uma trama de conhecimento. É uma das diretrizes que dão o tom do trabalho. É o trigo que dará a possibilidade de colagem entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir.

É nesse aspecto que reafirmamos a coerência entre o que foi vivido no período de formação no curso de Pedagogia e a posterior atuação na formação de outras professoras. Como recém-habilitada para a docência, esta pesquisadora passou a trabalhar com formação de professoras na Escola Normal. As formas privilegiadas para trabalhar os referenciais teóricos com fundamentação marxista, na graduação universitária, eram extremamente complexas. As categorias que envolviam a teorização não eram explicitadas e destrinchadas de modo a dar sentido aos textos que líamos. Ainda no curso de Pedagogia, as práticas dos professores estavam referenciadas em teorias diversas da que tentavam explicitar no discurso, embora em alguns processos abordassem temas marxistas.

Na segunda metade da década de 1970, no entanto, não chegava ao curso qualquer orientação embasada na fenomenologia, necessária à compreensão de uma teoria interdisciplinar de formação de educadores. Somente muito tempo depois, quando esta pesquisadora já realizava o Mestrado, teve uma aproximação com a abordagem empreendida pela fenomenologia. Talvez porque as tendências predominantes do momento acadêmico fossem outras. O contexto político-social brasileiro da época exigia outras formas e fundamentações para inquirir os fenômenos educacionais. As possibilidades de outros enfoques investigativos eram reais, uma vez que as proibições e a caçada aos intelectuais começavam a esmaecer. A visão cartesiana e disciplinar, bem própria da academia, não permitia um modo-de-ser cuidadoso, circular, espiralado, em busca de uma aproximação maior sobre os aspectos que envolviam a totalidade dos conhecimentos.

Como os padrões da academia exigiam, e ainda exigem, em muitos casos, a limpeza do paradigma orientador da pesquisa e, por consequência, da prática pedagógica, tachando de ecléticas e desmerecedoras de *status* acadêmico aquelas investigações que não se atinham a

⁴⁶ GIACÓN, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 37.

essas exigências, tornava-se difícil enveredar por caminhos e autores considerados divergentes.

Esse era o panorama do início dos anos 80 do século XX, período em que esta pesquisadora concluiu o curso de Pedagogia. O que ocorria com o ensino de Graduação era paradoxalmente diferente do que acontecia na Pós-graduação. Se aqui avançavam para uma nova abordagem paradigmática, lá os sentidos possíveis que eram estabelecidos, pela própria forma de desenvolver o trabalho, restringiam-se a uma racionalidade técnica, disciplinar, já denunciada no Mestrado e no Doutorado. É importante ressaltar que os professores da Graduação não haviam ainda ingressado em cursos de Mestrado e Doutorado. Apenas uma professora era pós-graduada, portadora do título de doutora; no entanto, essa docente, de nacionalidade italiana, carregava um sotaque muito complicado para a compreensão de sua fala e, no caso particular desta pesquisadora, ser atraída pelos seus ensinamentos.

O curso de Pedagogia era nitidamente dividido em duas partes. Na primeira, encontravam-se as disciplinas chamadas de fundamentos da educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação), cujo papel era o de fundamentar, como o próprio nome evidencia, as práticas futuras. Na outra, estavam as metodologias aplicadas às grandes áreas (Língua portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências). Esse bloco propiciava maior aproximação com o que ocorria nas escolas, mas a perspectiva era totalmente disciplinar e carregada de uma ideologia permeada de certezas infalíveis. Essa organização expressa nitidamente a concepção disciplinar de conhecimento. O conhecimento era, e em muitos casos ainda o é, visto como uma árvore, em que existe um tronco comum sustentando os galhos com suas ramificações, que, por sua vez, se alimentam e se fortalecem a partir desse tronco. Essa perspectiva de conhecimento justifica disciplinas que constituem uma base comum fundamental na primeira parte do currículo e disciplinas mais especializadas no final.

Hoje existem inúmeras pesquisas⁴⁷ que nos faz pensar que o conhecimento se constrói de forma espiralada, em que é no caminho da ação que as necessidades surgem e vão

⁴⁷ No Gepi têm sido produzidas muitas pesquisas que evidenciam essa possibilidade, dentre as quais citamos: PICOLLO, Cláudio. *A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005; MIRANDA, Raquel Gianolla. *Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – Gepi*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; TAVARES, Dirce Encarnación. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – uma leitura interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; TAINO, Ana Maria dos Reis. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,

impulsionando as buscas. Não se tem resolvido tudo no início da caminhada. É a partir dela que as coisas vão surgindo e vão definindo a própria rota a ser perseguida, determinando conhecimentos que não foram dados nem previstos, mas que são, sim, determinados pela própria ação em movimento.

Daquela forma, os alunos do curso de Pedagogia compareciam às escolas para observar e ditar os saberes de uma boa prática pedagógica. A ênfase maior era dada aos “erros”, que não eram poucos. Era aí que se buscava auxílio nos fundamentos, ou melhor, nos fundamentos psicológicos para justificar tais fenômenos, como também para que nas próximas “visitas” os acadêmicos estivessem aptos a dizer algo às professoras, apontando os erros a serem evitados e as atitudes que deveriam ser postas em prática. No semestre seguinte, eram novas professoras a observar. Não tínhamos notícias daquelas observadas no período anterior, muito menos se o que havia sido “receitado” surtira o efeito esperado.

Para os professores do curso, não importava que condições o aluno real, com o qual estavam trabalhando, tinha para dar sentido a esses discursos. O processo partia do aluno idealizado, pressupondo que presença, atenção e leituras eram suficientes para compreender e dar sentido ao que era explicitado. Nem tangenciada a história do aluno era veiculada.

Para os parâmetros da época, ou seja, da racionalidade disciplinar, esta pesquisadora saiu do curso muito bem formada e, tecnicamente, seus planejamentos de curso, de unidade e de aula eram muito bem estruturados, muito bem avaliados. Saía uma “perita”: sabia muito bem elaborar objetivos instrucionais, formular estratégias de ensino e de avaliação (medida), explicitar atividades bem clarificadas por organogramas e cronogramas. Sabia até os possíveis verbos que sugeriam muitas ou poucas interpretações. Nessa formação, obviamente, não havia lugar/espço para uma prática crítica que apontasse caminhos para a compreensão da problemática educacional nos seus aspectos mais amplos, embora, reiteramos, já houvesse uma inserção em teorias mais críticas sobre o ensino que, no entanto, não conseguiram estabelecer sentidos significativos de forma a orientar o modo-de-ser na atuação docente. Esse

2008; GASPARIAN, Maria Cecília Castro. *A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008; HESSEL, Ana Maria di Grado. *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009; VILCHES, Manolo Perez. *O lúdico na atitude interdisciplinar*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009; GUIMARÃES, Maria José Eras. *Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010; ALVES, Adriana. *Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à matemática do ensino médio*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

curso não foi predominantemente o *locus* para discussões epistemológicas, ontológicas, históricas, categorias teóricas e políticas que fossem para além do aparente.

E assim os anos foram passando. A prática docente desta pesquisadora, como formadora de professoras, era orientada por esse olhar, constituído de elementos adquiridos naquele *porto de passagem*⁴⁸. Sua prática ficava invariavelmente circunscrita a um olhar em que considerava o professor monisticamente⁴⁹, pelo que “devem” fazer, pelo que “devem” possuir, os saberes de que “devem” ser portadores, das práticas que “devem” alcançar, do grau de profissionalismo que “devem” obter, o que muito se assemelha com a história prescritiva da Didática, se partirmos do seu primeiro momento iniciado por Comenius⁵⁰.

O sentimento de não estar realizando o trabalho que gostaria encaminhava esta pesquisadora para os raros cursos de curta duração, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado do Acre e pela Ufac, única instituição superior no Estado, naquela época. Não percebia diferenças com o que já realizava. Não visualizava saídas para superar as dificuldades enfrentadas. Ocultava os problemas, queria resolver sozinha, mas não conseguia visualizar brechas. Ressalte-se que esta pesquisadora era considerada uma boa professora na escola. Isso lhe dava uma boa margem para experimentar novas situações com os alunos. Se acertadas essas experiências, eram socializadas. Se ocorresse o contrário, ocultadas, segundo entendimento desta pesquisadora.

Permeava entre os professores a necessidade de demonstrar o domínio da situação. Ser reconhecida como “boa professor”⁵¹ dava coragem para desenvolver um trabalho com mais autonomia, como também respaldava, até certo ponto, o desafio de enfrentar as possíveis resistências e afirmações contrárias. Esconder as fragilidades fazia parte da rotina. Com o olhar de hoje, esta pesquisadora consegue compreender as possíveis razões que direcionavam para aquele comportamento. Como tornar públicas as inseguranças pessoais, as dúvidas, os não saberes, em um ambiente onde não estavam presentes a confiança e a parceria entre os pares? Quase todos os integrantes do corpo docente da escola trabalhavam em outros

⁴⁸ Expressão resgatada do livro de GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

⁴⁹ Monismo: “doutrina filosófica segundo a qual o conjunto das coisas pode ser reduzido à unidade, quer do ponto de vista da sua substância [...], quer do ponto de vista das leis [...] pelas quais o universo se ordena [...]” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1.153).

⁵⁰ Ver Capítulo 4, Do Modo-de-Ser Disciplinar ao Modo-de-Ser do Cuidado na Interdisciplinaridade, subtítulo 4.1, Dois Olhares com Ângulos Diferentes.

⁵¹ BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 49.

estabelecimentos, seja em outra(s) instituição(ões) educativa(s), seja em algum outro trabalho sem qualquer afinidade com a atividade escolar. Três jornadas eram o comum.

Como, em um contexto igual a esse, estabelecer relações de confiança e de parceria? Com a maioria, as saudações desta pesquisadora eram formais e de passagem, na sala única de professores, na secretaria e nas reuniões de comunicação. Todos estavam muito ocupados, envolvidos no seu *mundo*, isolados nos seus afazeres. A correria do trabalho marcado pelo ponteiro do relógio desagregava, isolava, expropriava das professoras as condições para o trabalho socialmente necessário, como condição da existência humana.

Em 1986, esta pesquisadora teve a oportunidade de participar do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Planejamento Educacional, ocasião decisiva para o início de mudança de direção na formação de seus alunos, iniciando pela sua própria. Prodigiosos intelectuais vindos da Universidade Federal Fluminense (UFF) desfiavam discursos de denúncias e explicações estruturais e conjunturais para a sociedade em que vivíamos. Sem dúvida foi um aprendizado muito grande. Uma nova prática começou a brotar. Iniciava-se uma forma diferente de olhar para o vivido. Esse curso proporcionou momentos de reflexões sobre os aspectos relacionais da escola com o contexto maior da sociedade, não somente no sentido psicológico, mas histórico, sociológico, filosófico, envolvendo os aspectos ideológicos, relação de poder, valores etc.

Como ficou a prática na sala de aula? O olhar tornou-se aguçado para as questões sociais e políticas que cercavam o mundo capitalista. Que mundo é esse, em que uns têm as condições ideais para o desenvolvimento de suas potencialidades e outros apenas a vida e a luta sobre-humana para nela continuar sobrevivendo, sem que as necessidades primárias estejam supridas? Poderia pensar em um mundo de outra forma? Em uma sociedade mais justa e equitativa, em que aqueles que dela fazem parte fossem mais solidários, mais justos e com oportunidades iguais para todos? Como a educação poderia mediar um projeto de mundo, de sociedade e de homem diferente do que vivemos?

Todas essas questões passaram a permear o trabalho solitário desta pesquisadora. Eram raros os parceiros para essas discussões, pois todos estavam sem tempo, todos correndo, todos com três jornadas de trabalho e, quando mulheres, com uma quarta jornada nos afazeres domésticos. Tempo... tempo... não havia como escapar do trabalho quantitativo, para que, no limite, se cumprisse com o mínimo necessário no exercício da profissão.

Thompson⁵² disserta:

Podemos considerar três pontos para a compreensão das obrigações da profissão. Primeiro: de certo modo, trata-se de uma coisa mais humanamente compreensível que o tempo medido pelo relógio. O agricultor ou o trabalhador parecem atender a uma necessidade concreta. Segundo: numa comunidade em que a obrigação da profissão é comum verificar-se pouca demarcação entre o “trabalho” e a “vida”. As relações de trabalho estão interligadas – o dia de trabalho estica ou encolhe de acordo com a tarefa – e não existe grande conflito entre trabalhar e “passar o tempo”. Terceiro: para homens habituados a trabalhar pelo relógio, a obrigação da profissão parece ser inútil e sem caráter de urgência.

As condições impostas aos professores, obrigando-os a um ritmo frenético para dar conta das três jornadas, não podia ser de outra maneira. A atenção ao ponteiro do relógio era fundamental e as aproximações para a efetivação das parcerias tornavam-se inviáveis, menos viáveis ainda, as condições para uma convivência mais amigável de modo a possibilitar relações de confiança.

Continuando a não partilhar com os seus pares o trabalho que realizava, as aulas desta pesquisadora passaram a ser constituídas de discursos inflamados, de denúncias. A prática anterior deu lugar a certo “politicismo”. O enfoque mudou de polo. De um tecnicismo psicologizado a um sociologismo acusatório: não conseguia ir além das denúncias. Percebia o vácuo existente, mas não conseguia transpô-lo. Havia uma distância muito grande entre o falar e o fazer, o analisar e o agir, formar e atuar.

Nessas duas formas de atuação podemos perceber a aproximação a duas tradições diferentes⁵³, ou melhor, dois paradigmas, para imitar as proposições disciplinares, como opina Fazenda⁵⁴.

A primeira forma está próxima da concepção mais operacional e instrumental, entendida como um saber/agir, saber/fazer, em que o sentido da prática se encontra articulado às possibilidades de uso do saber. O saber é construído com base no que ele poderá servir na dinâmica do trabalho social. Formar é semelhante a instrumentalizar em duplo sentido: o da

⁵² THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 48.

⁵³ LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 24 set. 2010. FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

⁵⁴ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 19.

prática e o da socialização para uma nova ordem social. Essa cultura desenvolve-se nos países da América do Norte anglo-saxônica.

A segunda forma vincula-se mais à tradição francófona em que o saber se legitima pela capacidade de abstração, saber/saber. Seu foco maior está centrado no entendimento do sentido e da compreensão. Formar é igual a instruir, transmitir racionalmente saberes. O pensamento é cartesiano; divide para aprofundar a compreensão e o apelo à razão é dominante.

Sabemos que nenhuma prática é pura em se tratando das tradições que ela abarca, mas sabemos também que aspectos muito evidentes podem vincular-se mais a um enfoque ou a outro. Se, de um lado, os elementos relacionados ao mundo da prática, do fazer apareciam mais destacados, de outro, a compreensão do contexto eram os maiores atributos. Embora esses aspectos sejam extremamente importantes, ao surgirem fatiados e fragmentados perdem a sua pujança para ajudar na compreensão da totalidade e a atingir o foco desejado.

É importante ressaltar que toda a literatura com base marxista a que tínhamos acesso favorecia, paradoxalmente, o abandono da dimensão prática. Embora evidenciasse o trabalho como o eixo fundante, ao fazer a crítica contundente da abordagem teórica que enfatizava o fazer, afastava as diversas possibilidades demonstradas nos manuais didáticos⁵⁵, acusando-os de receituários que não podiam germinar sementes de criatividade e não só de repetição e reprodução social. Os sentidos e significados que essa literatura atingiu afastou negativamente os professores formadores do viés prático da formação. Se antes aquele caminho era abordado como promissor, agora era rechaçado.

O conhecimento científico, ao ser apropriado, ganhou outros contornos, não coerentes com as proposições originais. Ezpeleta e Rockwell⁵⁶ não se reportam especificamente às interpretações teóricas, mas dão elementos importantes para a compreensão do que aconteceu naquela época. Para as autoras, os sujeitos em determinada instituição se apropriam diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos e, ao se apropriarem, dão existência efetiva à ação. E foi nesse sentido que as teorizações educacionais com pressupostos marxistas foram interpretadas diferentemente do que propunham, afastando qualquer prática produzida nas séries iniciais como elementos de reflexão para o ensaio de possíveis alternativas de atuação. Ao contrário, acusavam-se as professoras pelo que faziam sem lhes

⁵⁵ Hoje não acreditamos em educação sem modelo e imitação inicial. Os manuais didáticos podem, sim, ser olhados como modelos em um primeiro momento, para depois servirem de parâmetro à recriação.

⁵⁶ EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

possibilitar elementos diferenciados de análise. Todo o discurso centrava-se nos aspectos em que a sociologia da educação evidenciava, desprezando elementos trabalhados por outras áreas do conhecimento.

Essa ambiguidade é própria das situações complexas, característica do fazer educacional. A complexidade enseja insegurança, incerteza, descontinuidade, singularidade e conflitos de valores. Para Morin⁵⁷, a complexidade consiste na qualidade do que é complexo; abrange múltiplos aspectos que interdependem entre si. Trata-se da congregação das partes que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa, que não se limita à soma das partes que o constituem. É mais do que isso, “pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo⁵⁸”.

Nas suas práticas docentes, esta pesquisadora falava, orientava, explicava princípios, conceitos e voltava, repetindo tudo novamente, com todo o cuidado, de acordo com suas possibilidades históricas, orientada pelos sentidos e significados estabelecidos, mas, contraditoriamente, distante daquilo que as formandas viviam. Hoje ela consegue perceber que, mesmo utilizando um referencial teórico julgado pertinente, a complexidade da totalidade pode produzir efeitos diversos do que o próprio referencial orienta, na medida em que o olhar não está sensível às injunções que o todo incita.

Caminhar nessa ambiguidade e estar consciente dela e sensível a ela é próprio da perspectiva interdisciplinar. A atitude interdisciplinar exige cuidados e ações que extrapolam as repartições e fragmentações paradigmáticas. A totalidade da situação é poliparadigmática. Muitas vezes impele o resgate de teorias e comportamentos rechaçados e que, à primeira vista, são incongruentes com as escolhas anteriores. Esse comportamento não permite despreparo e superficialidade, exige ousadia, coragem, mas também implica momentos de profunda cautela e espera para, na sequência, avançar a um patamar mais elevado e de melhor compreensão.

Salvador⁵⁹ entende que trabalhar interdisciplinarmente a ambiguidade é caminhar em um movimento inclusivo em que o professor se perceba livre para compor e exercitar as suas conjecturas, sem medo. É trabalhar na perspectiva do “e” e não do “ou”, compondo o tabuleiro do quebra-cabeça da realidade, em que a escolha de um não se dê em detrimento de

⁵⁷ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 173-193.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 180.

⁵⁹ SALVADOR, Cristina Maria. Ambiguidade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.

outro. Um e outro são faces de uma mesma moeda. Contrariar a lógica do “e” é caminhar na linearidade em que o olhar está voltado para uma única e exclusiva direção. Essa forma excludente diminui de modo considerável o horizonte de possibilidades⁶⁰, limitando e impedindo a capacidade de perceber e visualizar as possíveis saídas para a compreensão e ação no fenômeno enfrentado.

Essa compreensão começou a ser vislumbrada com os estudos realizados por esta pesquisadora no Mestrado, quando então teve a oportunidade de participar, na Unicamp, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada (Gepec)⁶¹. Esse foi um espaço importante para a retomada da dimensão prática da formação docente; no entanto, com um olhar diferente daquele de professora iniciante. O novo olhar ao mirar as práticas antigas tem nos possibilitado enxergar contornos que antes jamais seria possível. Temos perseguido, a cada dia, aumentar o ângulo de visão sobre as práticas docentes. As histórias de vida dos docentes, recuperadas por meio da memória, tem sido um excelente viés, que nos permite olhar o velho com uma nova leitura, com múltiplas perspectivas.

No Mestrado, esta pesquisadora descreveu e analisou os processos de constituição profissional de um grupo de professoras, egressas da Escola Normal, procurando demonstrar como esses processos estão intrinsecamente imbricados com o desenvolvimento pessoal e institucional. Após o Mestrado, desenvolveu, durante um ano, um projeto de extensão universitária⁶² que lhe possibilitou o acompanhamento de dez professoras nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

O projeto foi o pretexto para que continuasse a se reunir com o grupo, sujeitos do estudo realizado anteriormente. Dispôs-se, com essas professoras, a refletir de maneira

⁶⁰ Cf. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a; BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

⁶¹ Esse grupo de pesquisa, à época, era coordenado pela então orientadora de mestrado desta pesquisadora, Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi, e por outros três professores da Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dra. Elizabete Monteiro de Aguiar, Dr. Dario Fiorentini e Dra. Roseli Pacheco Schnetzler. O grupo congregava professores, orientandos de mestrado e doutorado com interesse em aprofundar e refletir sobre temáticas que envolvessem a complexidade do cotidiano da escola pública e que tomavam a prática pedagógica como objeto de pesquisa. O grupo era composto por três subgrupos temáticos: Educação continuada, Professor reflexivo e/ou pesquisador e Saberes dos professores. Como resultado desses estudos foi publicado o livro *Cartografia do trabalho docente* (GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998).

⁶² Esse projeto de extensão universitária denominava-se “Fala Professora”. Seu objetivo era acompanhar as práticas pedagógicas de um grupo de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, por um período de um ano, estudando e refletindo sobre seus saberes e não saberes, tendo como ponto de partida o que essas docentes relatavam sobre os seus fazeres em sala de aula, explicitados nos encontros semanais sistemáticos realizados uma vez por semana.

sistemática sobre os trabalhos pedagógicos que desenvolviam na escola, inserida em realidade economicamente bastante desfavorável. Foi um ano de grande aprendizagem. A aproximação com a prática cotidiana da escola deu outro sentido aos referenciais teóricos e às suas limitações. Após um ano saíram todas engrandecidas.

Em paralelo com essas atividades na escola fundamental, esta pesquisadora coordenou, no Departamento de Educação da Ufac, as discussões que analisavam a possibilidade de oferecer o Curso de Pedagogia para professores que atuavam no primeiro segmento do Ensino Fundamental das redes de ensino estadual e dos municípios do Estado do Acre. Após um processo longo de discussão interna e com a Secretaria da Educação daquele Estado, foi construído o desenho curricular do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia, que se tornou conhecido na instituição como Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Esse programa envolveu professores, egressos da Escola Normal, de 16 municípios, distribuídos em nove polos, com 56 turmas, totalizando cerca de 2.800 professores/alunos.

O programa de formação mencionado teve uma duração de cinco anos presenciais, iniciado no segundo semestre de 2001 e concluído em 2006. Um grupo de cinco professoras do Departamento de Educação, do qual participava esta pesquisadora, planejou, implantou e coordenou o programa por um período de quase quatro anos. Esse período foi de uma rotina sistemática de definição e redefinição curricular, de discussão e seleção de material, de acompanhamento e avaliação dos processos desencadeados nesse trajeto de formação.

A Ufac possui um material bastante rico sobre esse programa que possibilita muitos recortes para investigação. Os registros dos processos realizados nos concursos de seleção de docentes para trabalharem no programa, os referenciais teóricos abordados nos componentes curriculares, os registros dos professores em aula, os trabalhos e depoimentos de professores/alunos e muitas cenas do processo de formação fotografadas e filmadas foram cuidadosamente organizados em arquivo.

As dez professoras da escola fundamental que participaram dos estudos desenvolvidos no Mestrado e do projeto de extensão universitária ingressaram e concluíram o Programa Especial de Pedagogia. Por meio de suas falas, ingressaremos nos acontecimentos vivenciados nas jornadas e processos que fizeram parte do currículo do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. No decorrer dessa narrativa vamos procurar, como resultado da investigação, **demonstrar como o**

currículo desse programa foi sendo tecido e até que ponto se efetivaram as pretensões iniciais de ser uma vivência interdisciplinar.

A relevância do que foi vivenciado restou demonstrado de maneira exaustiva nos meios de comunicação. Os jornais impresso, de maior circulação no Estado, estamparam manchetes chamando a atenção dos leitores para o que poderia vir a acontecer de bom com a educação das crianças ao se dar a oportunidade de seus professores realizarem curso de formação superior. O Reitor da Ufac e o Secretário de Estado da Educação foram convidados a participar de programas de televisão e de rádio para abordarem sobre o grande empreendimento que estavam assumindo com a formação docente de mais de 50% dos professores em efetivo exercício em sala de aula.

Esse curso propiciou uma reviravolta nas redes de ensino estadual e municipal. Houve ressonância para a maioria das professoras das séries iniciais, afastadas há bastante tempo dos estudos, impulsionando-as para além do que de imediato necessitavam para exercer a docência; para a Ufac, houve uma benéfica retroalimentação, que à época enfrentava dificuldades nos trabalhos em parceria com as escolas, em especial para aquelas unidades que desenvolvem trabalhos de formação docente nas licenciaturas. As rotinas das escolas e das famílias envolvidas foram balançadas; alguns casamentos foram desfeitos, enquanto outros se realizaram; professoras/alunas estavam muito felizes e outras nem tanto; houve sofrimento pelas dificuldades enfrentadas; felicidade por superá-las; alguns segmentos da Ufac ficaram felizes por tornar a instituição mais viva, recebendo o contingente – senhoras mais idosas com larga experiência no Ensino Fundamental, adultos e jovens iniciantes na profissão – nunca antes visto; mas também, outros segmentos passaram a reclamar do “desassossego” que os novos alunos causaram. Esse panorama rápido demonstra o movimento que o curso em comento causou.

CAPÍTULO 3

A PREPARAÇÃO CUIDADA PARA A TRAVESSIA DE UMA LEITURA INTERDISCIPLINAR

O processo metodológico é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da Modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia, [...] cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, tão ao gosto de certas publicações sobre pesquisa educacional, em que cada método vem apresentado em seu estado puro.

(Sandra Mara Corazza)⁶³

Esta parte da tese foi sendo amalgamada durante todo o processo de análise e escrita. Em toda a sua construção estava impregnada das orientações adquiridas em Morin⁶⁴ e Fazenda⁶⁵. Embora na primeira versão do projeto de pesquisa já apontássemos as possíveis entradas, em particular por visualizar as experiências vivenciadas no Mestrado, só foi possível, de fato, escrever e concluir com mais convicção este texto já na fase bem avançada da tese.

A experiência vivida, à época da realização do Mestrado, forneceu-nos subsídios para a compreensão que o método se faz caminhando. As necessidades vão se impondo, à medida que vamos nos apropriando do objeto da pesquisa, que avançamos no caminho. Mesmo tendo em mente os pontos de entradas possíveis, sabendo antecipadamente onde queremos chegar, raramente saberemos com convicção os pontos de entradas necessários para a vivência do processo investigativo, e talvez nem chegemos onde pretendemos chegar. Tudo dependerá

⁶³ CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

⁶⁴ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*; MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*; e MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução Leide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

⁶⁵ FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004; FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2006a; FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002b; FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a; FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas – RS: ULBRA, 2006b.

dos fluxos e refluxos surgidos com a interação entre a subjetividade do pesquisador e os *pedaços de cotidiano*⁶⁶ que foram colocados no tabuleiro⁶⁷ de investigação.

No caso deste estudo, tínhamos noção do que queríamos, mas os procedimentos não surgiam tão claros, como resultaram já na fase final da pesquisa. A infinidade de informações à nossa disposição dificultava visualizar, distinguir e definir com clareza as decisões mais acertadas, do ponto de vista científico e ético. Não existem prescrições ou receitas que possam orientar acertadamente. As tomadas de decisões denotam terem de ser feitas com muito cuidado, ao longo do caminho, na medida em que se vai concebendo, aos poucos, o objeto e as perguntas que se deseja fazer e responder.

Percebemos que não nos desprendemos totalmente das velhas formas convencionais de realizar pesquisa. Elencamos, já no projeto, algumas possibilidades; ao longo do caminho, umas foram confirmadas, em quanto outras eram descartadas. Foram resgatados, ainda, outros fragmentos de metodologias que se mostraram pertinentes para o que se foi concebendo como objeto de investigação deste estudo. Levamos em consideração aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Consideramos, desde o início, elementos que podiam favorecer a compreensão global diante de todo o conjunto de informações que tínhamos; os pressupostos assumidos ao longo da trajetória acadêmica desta pesquisadora como preciosos e esclarecedores e; por fim, a questão do método, que se articulou amplamente com os dois primeiros aspectos.

Com essa compreensão, o trajeto paulatinamente construído foi registrado em um diário com minúcias, o que depois nos possibilitou esboçar o caminho percorrido. O processo de construção do caminho e a retomada aos registros efetuados no movimento da caminhada foram esclarecendo, cada vez mais, nossa concepção de método ao iniciar a pesquisa.

Importa-nos ressaltar que no decorrer da travessia foram vividos muitos conflitos, dificuldades, re-escolhas de caminhos, momentos de certezas⁶⁸ e de incertezas. Alguns superados e outros nem tanto.

⁶⁶ Expressão resgatada de Lüdke na obra LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Aprendendo o caminho da pesquisa*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*, p. 44.

⁶⁷ Metáfora indicativa da totalidade. Tabuleiro de jogo de xadrez.

⁶⁸ Tínhamos convicção que o objeto de pesquisa se constituía no currículo do Programa Especial de Pedagogia. Para essa investigação, o material organizado na Ufac é amplo e com várias possibilidades de caminhos. No entanto, pairava a curiosidade de saber quais as percepções que os egressos desse currículo tinham a respeito do que vivenciaram. Fazer as duas coisas tornava o objeto de estudo muito extenso e com amplas possibilidades de

Conforme evidenciado anteriormente, vivenciamos intensamente o currículo que, decorrido mais de três anos de sua conclusão, hoje se constitui no objeto de investigação da presente tese. Aspectos da caminhada ao longo de quase quatro anos foram cuidadosamente registrados. Além disso, a documentação produzida pelo curso foi organizada de forma a possibilitar posteriores investigações pelos pesquisadores interessados. Ressaltamos que todo o material empírico trabalhado no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, além daqueles próprios da burocracia acadêmica, foram organizados, encadernados e arquivados, como os registros dos encontros de planejamento realizados com os docentes ministrantes dos componentes curriculares, atas de reuniões, documentos de avaliação, juntamente com todo o referencial teórico indicado.

Iniciamos este trabalho logo após o retorno do Mestrado, ainda sob forte influência do referencial teórico de Nóvoa⁶⁹, Schön⁷⁰ e Zeichner⁷¹. Essa influência motivou a realização de registros dos principais episódios, julgados significativos para reflexões posteriores. As informações acerca do curso de Pedagogia, com base nas falas das dez egressas do programa, foram resgatadas do grande baú de nossos registros realizados ao longo do curso.

O processo investigativo guiou-se pela lógica da complexidade, ou melhor, por uma visão totalizadora (totalidade possível), as partes foram reconhecidas nela, mas também em relação com as outras e com o todo uno, múltiplo e complexo, de modo simultâneo. Esse

descaminhos. Depois de muitos ensaios, emergiu a ideia de iniciar as entradas no currículo pelas falas das próprias egressas do currículo.

⁶⁹ NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a; NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995b; NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995a; NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

⁷⁰ SCHÖN, Donald A. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991; SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*; SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos; ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

⁷¹ ZEICHNER, K. M. Estratégias alternativas para mejorar La calidad de enseñanza por médio de La reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

modo de compreensão implica um movimento circular espiralado que impõe ao pesquisador, ao mesmo tempo, uma aproximação e um afastamento do objeto investigado.

Consideramos a qualidade das informações subjetivas prestadas pelas dez professoras, localizando-as também no contexto do material e das memórias registradas ao longo do curso. Em outras palavras, tentamos pautar-nos por um caminho construído paulatinamente, em que as informações foram objeto de reflexões, na sua unidade e na sua diversidade.

Ousamos, embora com um pouco de temor, abrir as comportas dos paradigmas que nos acostumaram em caminhos retos, conceitos fechados e supostamente puros, impedidos de interlocuções⁷², o que, no entanto, não significou um relativismo ensandecido e inconsequente. A lógica implementada pautou-se em recolher todas as informações que foram possíveis, das quais emergiram as reflexões e análises, com apoio nos pressupostos da interdisciplinaridade. É importante ressaltar que esses pressupostos incorporam a lógica da complexidade.

Como diz Fazenda⁷³, quem estuda e persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. Os conhecimentos construídos por pensadores que defendem a transdisciplinaridade contribuem para o campo dos estudos da interdisciplinaridade e vice-versa. Seria uma incoerência negarmos essa possibilidade. Como em todo campo de estudos, lá estão presentes limitações e potencialidades. São nessas frestas que se abrem para uma educação diferenciada que podemos centrar o esforço de compreensão e de ação.

O início da organização do tabuleiro de indicadores (subjetivos e objetivos) para a análise deu-se com a entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com dez professoras, egressas do programa e que também foram sujeitos da investigação realizada no Mestrado e, depois, no curso de extensão universitária, denominado “Fala professora”. A relação desta pesquisadora com essas professoras já vem de bastante tempo. Na época do Mestrado, conviveu com elas por um semestre, depois se reaproximou com o curso de extensão e, posteriormente, durante o Programa Especial de Pedagogia. Em razão dessa proximidade, não percebeu qualquer constrangimento no período de entrevista. A conversa, com todas, transcorreu em um clima ameno, agradável e de aceitação mútua. As entrevistadas ficaram bem à vontade para explorar as suas impressões acerca do que lhes foi solicitado falar.

⁷² SOARES, Magda; FAZENDA, I. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. *Novos enfoques de pesquisa educacional*.

⁷³ FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?*, p. 26-27.

No entanto, a opção deu-se por uma roda de questionamentos com base em um roteiro de entrevista semiestruturada que não fosse necessariamente permanente e sequenciada. As entrevistadas foram instigadas a falar das suas práticas pedagógicas antes e depois do Programa Especial de Pedagogia. Esgotado o que tinham a dizer espontaneamente e sobre o que foi evocado, por não constar aspectos que gostaria que tivessem sido abordados, esta pesquisadora interferia solicitando que falassem sobre eixos aos quais não haviam feito referência. O intuito inicial era fazer que evocassem suas percepções, de forma semelhante a um diálogo psicanalítico, o que nem sempre foi possível.

Para a roda de questionamentos, nos moldes de entrevista semiestruturada, esta pesquisadora passou o mês de outubro de 2009 na escola, pois não tinha a intenção de retirar as professoras de suas atividades em momentos inadequados. Esperávamos sem pressa o momento propício para conversar com cada uma delas. Das dez professoras, hoje, uma é a diretora da escola; outra é coordenadora de ensino; as demais continuam como professoras: três do ciclo inicial (2ª série); uma do ciclo inicial (1ª série); uma de reforço (de crianças com dificuldades de aprendizagem da 2ª, 3ª e 4ª séries); uma do segundo ciclo (3ª série); e duas do terceiro ciclo (4ª série). Esta pesquisadora fez questão de observá-las, nesse período, no ambiente escolar. Ver essas professoras em atividade foi algo bastante prazeroso. A escola era outra, diferente daquela de 12 anos atrás, no que diz respeito tanto ao seu aspecto físico quanto ao movimento que hoje existe.

Para que os depoimentos não sofressem o risco de se distanciar das pretensões do estudo e orientassem mais ou menos a circunscrição da pesquisa, elegemos alguns eixos⁷⁴ em consonância com as várias possibilidades, apoiadas pela *caixa de ferramenta teórica*⁷⁵ contatada na vida acadêmica e aprofundada ao realizarmos o levantamento bibliográfico da temática.

Além das outras leituras já realizadas, foram cursados os créditos de disciplinas do doutorado, com o projeto de tese mais ou menos alinhavado, o que foi um ponto acertado, facilitando a composição inicial do quadro teórico e a posterior definição das possíveis categorias de análises. Procuramos ao longo desse período desenvolver, em todas as

⁷⁴ Elegemos sete eixos: Como você se via profissionalmente antes de participar do curso especial de Pedagogia? Enquanto você era aluna do curso, que processos de formação vivenciados foram significativos? Quais abordagens teóricas propiciaram maiores sentidos para a vida profissional? Como você se autoconceitua hoje? Ou melhor, como você se sente e se diz professora? O que você conseguiu entender, durante o curso, sobre interdisciplinaridade? Na sua sala de aula, o seu trabalho é interdisciplinar? Como você trabalha?

⁷⁵ Expressão empregada por Corazza (CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*, p. 122).

disciplinas de que participamos, aspectos teóricos que percebíamos como propulsores de veios de análise. No momento da leitura sistemática dos dados, esses aspectos teóricos emergiram por estarem, de alguma forma, já sedimentados. Por mais indeciso que o investigador possa ficar, diante da parafernália de informações sobre o objeto pesquisado, ele não pode se abster da responsabilidade de elaborar suas conjecturas e análises, apoiado na teoria acumulada a respeito do tema.

Nos primeiros dias da chegada desta pesquisadora à escola, ela teve o cuidado de apresentar, em várias conversas com membros daquela comunidade, uma síntese de suas intenções investigativas. Expôs o tema da pesquisa, os sujeitos que poderiam fazer parte, os procedimentos que estariam sendo utilizados para registrar as informações de que elas eram portadoras. Todos, sem exceção, mostraram-se muito receptivos.

Nesses dias em que ela passou na escola, diretora, coordenadoras pedagógicas, professores e pessoal de apoio estavam envolvidos com o projeto *Pais e Filhos Alfabetizados*⁷⁶. Esse projeto tem gerado energia e mobilizado, com grande satisfação, toda a comunidade da instituição. É um projeto que envolve professores, alunos, pais e a comunidade em geral que esteja disposta a ajudar na integração e facilitação do processo pedagógico da escola.

É importante ressaltar que a puxada de fio do novelo das informações teve início com as entrevistas prestadas pelas professoras egressas do programa. Com base no que foi dito por elas, nos embrenhamos nas demais informações do tabuleiro, tentando entender até que ponto aquele *porto de passagem* da formação profissional havia alterado a compreensão e o fazer pedagógico daquele grupo de docentes. Foi uma caminhada difícil, mas, ao mesmo tempo, bastante prazerosa.

O trabalho penoso de análise, o esforço compreensivo iam e vinham do dado empírico às leituras e vice-versa, buscando encontrar pelas brechas, pelas anotações, que entendemos não muito significativas, pontos desconhecidos da trama complexa do fazer educativo. Toda a análise se pautou pelo esforço de buscar sair do evidente, do já dito, o que pode não ter sido alcançado plenamente.

Nessa perspectiva, resgatamos da nossa desarrumada *caixa de ferramenta teórica*, pela emergência dos dados, conceitos aparentemente díspares, se nos mantivermos *aferrolhados*

⁷⁶ Este projeto será descrito adiante pela relevância e significância para a escola, bem como por dizer um pouco mais sobre a identidade dessas professoras.

nos paradigmas, supostamente puros, da modernidade. Da mesma forma que nos apossamos de conceitos férteis para melhor enxergar o material de campo, descartamos outros, considerados inicialmente promissores, mas que no processo foram percebidos inócuos para a análise.

Transcritas todas as entrevistas, debruçamo-nos sobre os pontos convergentes e divergentes dos dados, separando o que era recorrente e peculiar, como ensinam Lüdke⁷⁷ e Ezpeleta e Rockwell⁷⁸, Kenski⁷⁹. Nas infinitas leituras dos transcritos, fomos estabelecendo palavras-chave, que ia demarcando no texto das entrevistas, à medida que as informações eram interpretadas. Inicialmente não descartamos nada. Tais trechos já aglutinados foram cruzados com outras informações constantes dos registros e documentos que faziam parte do tabuleiro de informações. Com o refinamento da análise, os pontos foram sendo reagrupados de modo a definir os grandes temas e subtemas da pesquisa, constituindo-se nas unidades do sumário desta tese.

Por fim, reiteramos que o processo de realização da pesquisa foi sendo construído ao longo do caminho, em que foram resgatados vários procedimentos metodológicos, como a memória de história de vida docente desta pesquisadora, análise documental, análise de memória registrada dos pedaços do cotidiano do programa especial de Pedagogia, memória registrada de pedaços do cotidiano da escola das professoras egressas, roda de questionamentos (nos moldes de entrevista semiestruturada), análise da dissertação de Mestrado do secretário de Estado da Educação do Acre⁸⁰, Arnóbio Marques de Almeida Júnior, tematizando o planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre, como também a própria dissertação de Mestrado desta pesquisadora⁸¹. O trabalho acadêmico de Almeida Júnior contribuiu para que entendêssemos melhor, além do que tínhamos vivido, o contexto da reforma educacional praticada no período, no interior da Secretaria de Estado da Educação. Ajudou-nos, em particular, a enxergar os avanços que as 10 professoras participantes desta pesquisa alcançaram.

⁷⁷ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

⁷⁸ EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*.

⁷⁹ KENSKI, Vani Moreira. A pesquisa sobre “O fascínio do Opinião” – um exemplo de pesquisa não dogmática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*.

⁸⁰ ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

⁸¹ PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

CAPÍTULO 4

DO MODO-DE-SER DISCIPLINAR AO MODO-DE-SER DO CUIDADO NA INTERDISCIPLINARIDADE: FORMAS DE REORGANIZAR CURRÍCULOS

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Significa renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas têm entre si e conosco...

(Leonardo Boff)⁸²

4.1 Dois Olhares com Ângulos Diferentes

Conforme explicitado no capítulo anterior, a abordagem implementada nesta tese respalda-se na proposições da interdisciplinaridade. Embora as demais partes do texto explicitem os pressupostos que orientam esta pesquisa, optamos por eleger uma unidade específica para abordar alguns antecedentes e o momento atual da interdisciplinaridade na vivência curricular. Nesse sentido, estamos puxando o fio da meada com base no que diz Fazenda⁸³ no trecho a seguir:

O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos os nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história.

⁸² BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.

⁸³ FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?*, p. 21.

A abordagem interdisciplinar, representada pela autora no Brasil, está amplamente articulada ao conceito de disciplina. É por esse viés que tentamos compreender o quadro teórico sobre a interdisciplinaridade.

Se a interdisciplinaridade não refuta a disciplinaridade, mas, ao contrário, se articula a ela, que antecedentes-chave podemos resgatar para clarificar e aprofundar nossa compreensão a esse respeito? E, assim, também compreender as formas de reorganização de currículos ao longo da história? Decidimos tomar como ponto de partida o sentido etimológico⁸⁴ da palavra *disciplina*. O vocábulo tem origem no latim e comporta duas possibilidades de significado. A primeira centra-se no termo *discipulus*, sendo formada pelo prefixo *dis* e pelo verbo *capere* que significa apropriação. Nesse sentido, é o sujeito que toma para si algo que passa a integrar sua pessoa. O entendimento de *discípulo* recai, nesse caso, naquela pessoa que aprende. A segunda compreensão vem do verbo latino *disco*, que tem como significado “aprender” ou “tornar-se familiarizado”. Trata-se de um termo formado pelo prefixo *dis*, originário da raiz grega *da*, inserida na palavra “didática”, podendo ser compreendida como “seguir” ou “acompanhar”. Também o vocábulo disciplina deposita relação com “educar” e “docência”, que compartilha um sentido de transformação. Vem daí o sentido de disciplina como algo a ser seguido para a transformação.

Não obstante outros significados que o termo hoje encerra, tomamos como base dois pensadores, com conotações diferentes, para explicitar o disciplinamento fundado no sentido etimológico: Jan Amos Komenský (Comenius) e Paul-Michel Foucault.

O primeiro, considerado o pai da Didática Moderna e um dos grandes educadores do século XVII, teve como principal foco de trabalho a educação, o processo de aprendizagem e o processo de democratização da educação. Comenius criou uma teoria humanista e espiritualista da educação do homem que resultou em propostas pedagógicas. Essa concepção envolvia a necessidade de *respeito ao estágio de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento pela experiência, observação e ação; e uma educação sem punição, mas com diálogo, exemplo e ambiente adequado*. Foi uma voz quase solitária na época em que viveu. Defendia a escola como um espaço de grande importância para a educação do homem. O seu pensamento sobre a educação pode ser expresso sinteticamente como a possibilidade de “ensinar tudo a todos” por meio de uma “nova

⁸⁴ Ver o trabalho de GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

tecnologia social” chamada escola. Comenius fez parte e ajudou a criar o pensamento da Modernidade.

O outro, nascido na terceira década do século XX, produziu academicamente por um período de 30 anos, tornando-se um pensador muito lido e questionado no mundo contemporâneo. Suas concepções sobre o saber, o poder e o sujeito, de certa forma, romperam com as teorias modernas. Foucault não se considerava um pós-moderno. Interpretações feitas aos seus trabalhos, em particular aquelas referentes às obras *Vigiar e punir*⁸⁵ e *História da sexualidade*⁸⁶, o colocam como um autor pós-estruturalista. Esse pensador aborda, dentre outros, temas sobre estética, poder, psicologia, história, sociologia, antropologia, sujeito e processos de subjetivação. Ao teorizar sobre o Poder, rompe o continuísmo da interpretação de uma mesma perspectiva. Na sua visão, o poder não pode ser localizado em uma instituição ou no Estado. Não é algo que um indivíduo cede a outro, pois o poder é uma relação de forças e, assim sendo, está em todas as partes. Todas as pessoas estão atravessadas por relações de poder, não podendo ser consideradas independentes delas.

O pensamento desses dois filósofos, em especial aqueles ínsitos nas obras *Didática magna*⁸⁷ e *Vigiar e punir*⁸⁸, é inteiramente concebido com esteio na disciplina, embora cada um deles a veja sob óticas diferentes. Comenius, ao pretender estabelecer uma lógica capaz de ensinar tudo a todos, capta na disciplina a estratégia primeira, de forma positiva e construtiva, um princípio importante e fecundo para o feito que intencionava atingir.

Ferreira⁸⁹ registra, para o termo disciplina, os significados de “**1.** Regime de ordem imposta ou livremente consentida. **2.** Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização [...]; **3.** Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. **4.** Observância de preceitos ou normas. **5.** Submissão a um regulamento [...]”. A visão de Comenius sobre disciplina se aproxima tanto do significado etimológico que expusemos inicialmente quanto das acepções registradas por Ferreira⁹⁰.

⁸⁵ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

⁸⁶ Idem. *História da sexualidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. (A vontade de saber, v. 1.)

⁸⁷ COMENIUS. *Didática magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

⁸⁸ FOUCAULT, Michel, op. cit.

⁸⁹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 595.

⁹⁰ Ibidem.

Na obra *Didática magna*, Comenius se utiliza de um provérbio boêmio⁹¹ para iniciar o capítulo XXVI, que versa sobre a disciplina escolar: “Escola sem disciplina é um moinho sem água”⁹². A menção do referido provérbio deixa claro a dimensão e a importância que o pensador atribui à categoria *disciplina* no corpo de sua obra. Qual seria a utilidade do moinho de água, se lhe falta a água para movimentá-lo? Não funciona e, dessa forma, é desativado, ou fica servindo para outras finalidades, estranhas ao desiderato para o qual foi construído. Ora, se Comenius faz essa comparação, significa que a escola sem a disciplina poderá servir para qualquer finalidade, menos à qual foi criada.

Sendo a *disciplina* central em sua obra – que ansiava estabelecer um conjunto de diretrizes que possibilitasse ensinar tudo a todos, sem distinção, a todos os grupos sociais de sua época –, que significado o autor atribui a essa categoria? Comenius faz o seguinte questionamento: “Que outra coisa é a disciplina senão um método seguro para fazer que os alunos sejam realmente alunos?”⁹³ A própria construção da sentença interrogativa nos dá indicativos importantes para chegarmos à conclusão do seu entendimento. Para ele, essa categoria vai ao encontro da compreensão de método, como forma de governo sutil e de autorregulação, de que as ações dos preceptores devem estar cunhadas para dirigir o comportamento dos alunos, de maneira a atingir as finalidades pretendidas, ou melhor, o desenvolvimento do aluno.

Sem perder de vista que Comenius ficou órfão aos 12 anos, ficando a partir daí sob os cuidados de uma família seguidora da igreja dos Morávios que o educou sem carinho e afeto, sua educação não fugiu aos padrões da época: saber ler, escrever e contar, ensinamentos aprendidos em ambiente ríspido, sombrio, onde a figura do professor dominava, as crianças eram tratadas como pequenos adultos e os conteúdos escolares eram considerados infalíveis e inquestionáveis. Além desses aspectos, evidenciamos que faziam parte do método pedagógico aspectos básicos como o trato ríspido dos alunos e o uso de castigos físicos, dos quais era emblemática a palmatória.

O ambiente hostil em que recebera educação denota ter produzido efeitos opostos na sua subjetividade. Condenava o método pelo qual fora educado. Ao defender a disciplina como eixo fundante do processo pedagógico, procurou explicitar sua preocupação contrária às

⁹¹ Böhmen, em alemão, é uma das três regiões históricas que compõem a República Checa, antes parte da Tchecoslováquia. As outras regiões são Morávia e Slesia.

⁹² COMENIUS. *Didática magna*, p. 311.

⁹³ *Ibidem*, loc. cit.

formas autoritárias, severas, ásperas e grosseiras no trato com o educando, considerados normais à época. A disciplina era para ser aplicada com simplicidade e sinceridade. Três trechos da *Didática magna* expressam essa concepção:

[...] No entanto, isso não significa que a escola deva ser cheia de gritos, pancadas, cóleras, mas sim de vigilância e de atenção contínua dos docentes e dos alunos [...]⁹⁴.

Quem tem a missão de formar os jovens tem o dever de conhecer o fim, a matéria e a forma da disciplina, para não ignorar por que, quando e como convém deliberadamente ser severo⁹⁵.

Antes de mais nada, acredito que todos concordam que a disciplina deve ser exercida contra quem erra, mas não porque errou (o que foi feito, feito está), mas para que não erre mais. Portanto, deve ser exercida sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com simplicidade e sinceridade, de tal modo que mesmo aquele a quem for aplicado perceba que é para o seu bem e que é ditada pelo afeto paterno de quem tem a responsabilidade de guiá-lo; assim, poderá percebê-la com o mesmo espírito com que se toma um remédio amargo receitado pelo médico⁹⁶.

Comenius deixa claro que a disciplina deve ser constante e sutil, encaminhando os educandos na direção das finalidades do projeto de constituição do ser, bem definido e sempre perseguido, durante todo o percurso do processo de formação de crianças e jovens. A significação que ele atribui à disciplina reestrutura o significado dado à época de sua juventude. A disciplina não é mais rudimentar, explícita e torpe, semelhante aos moldes que vivenciou no dia a dia de estudante. Ela é revestida de sutilezas, que a torna mais agradável e menos perceptível, mas nem por isso menos firme no encaminhamento dos propósitos de governabilidade do eu dos alunos. Graças a Comenius, a constituição do mais íntimo eu passou a ter um caráter mais invisível, o que não significa menos regulada, socialmente organizada e administrada nos seus mínimos detalhes. Outro trecho evidencia os contornos da sutileza empreendida no novo significado atribuído à disciplina:

[...] Chicotadas e pancadas não têm o dom de inspirar amor pelos estudos; ao contrário, geram fastio e grande aversão nos espíritos. Por isso, quando se perceber que a doença do fastio medra nos espíritos, será preciso eliminá-la com uma dieta apropriada e com os remédios certos e delicados, em vez de exacerbá-la com métodos violentos⁹⁷.

⁹⁴ COMENIUS. *Didática magna*, p. 311.

⁹⁵ *Ibidem*.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 311-312.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 312.

A violência física, como estratégia metodológica de disciplinamento para a efetivação do ensino e da aprendizagem, é energeticamente condenada e abolida do tratado que defendia a possibilidade de *ensinar tudo a todos*. Visualizava outras formas mais eficazes de instigar e estimular o aprendiz. Se com o açoite a criança e o jovem podiam desencadear inapetência aos estudos, o que não era desejável, havia outras maneiras apropriadas para estimular a diligência, a aptidão e o gosto pelos estudos.

Embora condenasse e abolisse a violência física nas rotinas do preceptor, Comenius abria essa possibilidade nos casos considerados extremos que atentavam contra a moral. Dividia os casos extremos em três grupos: 1) obscenidades e blasfêmias contra a lei de Deus; 2) arrogância ou maldade premeditada; e 3) soberba, altivez, inveja e preguiça. Para respaldar a sua argumentação, em favor de castigos mais rigorosos, estabelece uma analogia com a natureza e, mais especificamente, com o sol: “O sol nos ensina um ótimo método de disciplina, pois as coisas que estão crescendo fornece 1) sempre luz e calor; 2) frequentemente chuva e ventos; 3) raramente raios e trovões, ainda que mesmo estes sejam úteis”⁹⁸. Adverte que castigos extremos são para serem administrados nos casos de fato extremados e não nos de pouca gravidade.

Comenius⁹⁹ vê, assim, na disciplina a virtude para o desenvolvimento humano, ao passo que Foucault a percebe como uma técnica de sujeição minuciosa, exaustiva e constante. Os estudos de Foucault mostram que desde a época clássica o corpo foi descoberto como objeto e alvo de poder, mas que somente nos séculos XVII e XVIII surgem novos elementos. Identifica, ao longo dos acontecimentos históricos, sinais expressivos da grande atenção dada ao corpo – “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”¹⁰⁰.

Foucault afirma, respaldado em suas próprias observações e análises, que no grande livro *O homem máquina*, publicado em 1747, do médico e filósofo francês La Mettrie, é realizada a *redução materialista da alma* e, ao mesmo tempo, é desenvolvida *uma teoria geral do adestramento*, permeando a obra a concepção de docilidade, que une o corpo analisável e o corpo manipulável¹⁰¹.

⁹⁸ COMENIUS. *Didática magna*, p. 314.

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 117.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 118.

Os novos elementos que surgem estão relacionados com as técnicas que buscam o máximo controle, nos seus mínimos aspectos, do tempo, do espaço, do movimento de um processo de sujeição. Não se trata mais de controle do sujeito nos aspectos gerais, como se dava nos séculos antecedentes. É a partir desse período que a atenção se volta para o minucioso controle das operações do corpo, em que as forças são esquadrihadas e subjugadas de maneira detalhada. A esses métodos Foucault chama de *disciplina* e assim explicita:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta forças do corpo (em termos econômicos de utilidade). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada¹⁰².

Os métodos são compostos de pequenos detalhes sagazes e minuciosos, envoltos de grande poder de difusão. À primeira vista, de aparência inocente, mas profundamente pensados de forma tática. “A disciplina é uma anatomia política do detalhe”¹⁰³. Na tradição do detalhe se acomodaram cuidadosamente a educação cristã, a pedagogia escolar ou militar, do hospital, nas variadas metodologias de formação. Nenhum detalhe é indiferente, ao contrário, é esmiuçado e vigiado por ser a entrada garantida de dispositivos para o poder.

Para Foucault, a reorganização da escola em espaço seriado e o esquadrihar o tempo foram grandes modificações técnicas que passaram a fazer parte do currículo. Definidos o tempo e os lugares individuais em classes, foi permitido o controle sistemático de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos. Foi sistematizada uma nova economia do tempo de aprendizagem. Com a nova organização do currículo, a escola passa a funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar. Segundo o filósofo, trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; ou seja, de lhe impor uma ordem¹⁰⁴.

A tática disciplinar articula o singular e o múltiplo tornando possível a caracterização do indivíduo como indivíduo e a ordenação de uma multiplicidade dada. É uma condição

¹⁰² FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, p. 119.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 120.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

significativa para o controle e a base para o que Foucault chama de *microfísica do poder*¹⁰⁵. Para o autor, os princípios da disciplina são constituídos pelo método de adestramento dos corpos e se efetivam pela vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica se organiza em um arcabouço de poder que emana sobre os corpos individuais e se integram por redes verticais de relações de controle, exercidas por observatórios. A sanção normalizadora é constituída em duas amplitudes, funcionando como um sistema, em dupla direção: sistema de recompensa (promoção) e sistema de punição (degradação), acionados para corrigir e reduzir os desvios. São organizados em leis, programas e regulamentos. O exame se compõe pela conjugação dos dois aspectos anteriores: vigilância e sanção, em que as relações de poder constroem o saber e constituem a subjetividade do indivíduo como efeito e objeto de relações de poder e de saber.

Como podemos observar ao longo do texto, são duas concepções acerca da categoria *disciplina* que evidenciam valorizações contrárias. Se a disciplina para Comenius se constitui em um fator fundante e virtuoso na organização curricular, para a formação de crianças, jovens e adultos, vendo-a como elemento extremamente positivo para a construção da subjetividade do sujeito, disseminando-a por meio de estratégias sólidas de autorregulação do processo de ensinar e aprender, Foucault a concebe como um instrumento de opressão e sujeição. De forma negativa, percebe a disciplina nos currículos como técnicas de sujeição minuciosa, exaustiva e constante presença. Os corpos são manipulados, modelados e treinados por meio da disciplina, ou melhor, é por intermédio de técnicas disciplinares que são realizados os adestramentos. É pela análise minuciosa e detalhada das operações do corpo que as técnicas disciplinares se estabelecem para o controle e construção dos sujeitos.

Tanto no pensamento de Comenius, quanto no de Foucault, a disciplina aparece com o sentido de regulação social e de autorregulação, coincidindo com o sentido etimológico que ela comporta, como algo a ser seguido para a transformação. Em síntese, o sujeito nasce sendo portador de potencialidades que serão desenvolvidas de acordo com um currículo delimitado em que a disciplina passa a operar de maneira sutil tanto nos corpos e na consciência individual quanto na consciência coletiva. Esses olhares diferenciam-se, no entanto, por um percebê-la envolta de virtuosidade e o outro de negatividade.

¹⁰⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996a.

4.2 Outros Olhares

Ao longo do desenvolvimento histórico, outros olhares foram construídos atribuindo sentidos um tanto diferentes dos analisados, que atribuíam à disciplina um sentido de ordem a ser seguida para moldar corpos e subjetividades, para uma coletividade mais ajustada aos padrões percebidos. Um dos novos olhares é o que atribui à disciplina um sentido de ramo do ensino¹⁰⁶ e ramo do conhecimento. Embora se relacione a outro objeto, enquanto elemento a que se direciona o olhar, permanece o eixo de ordem determinada a guiar a lógica das reflexões. O vocábulo disciplina passa, nesse sentido, a significar um grupo de saberes e modos a ser repassado a um aprendiz e mais tarde assume o significado de um ramo do conhecimento, tornando mais amplo o seu sentido. Não se trata, quando se refere a ramo do conhecimento, apenas a repasse, transmissão, mas, sobretudo, a processos e modos de construção de conhecimentos de determinada área.

Com esse entendimento, o termo disciplina passa a designar as disciplinas curriculares para indicar as matérias, os conteúdos e as metodologias recomendados pela instituição escolar¹⁰⁷, como também designa as disciplinas científicas das grandes áreas do conhecimento. Significa, tanto em um quanto no outro, uma parcela de conhecimento que, portanto, não envolve a totalidade. Se observar ao longo dos tempos, veremos que o significado atribuído às disciplinas curriculares é um conceito novo na História da Educação e que há uma diferença considerável entre o conceito desta e o de disciplina científica.

Nessas duas compreensões de disciplinas, a lógica de construção interna e suas finalidades são diferentes; no entanto, a disciplina científica não tem deixado de influenciar a disciplina curricular no modo de conceber e fragmentar o conhecimento no âmbito da instituição escolar.

Desde os primeiros momentos das ciências modernas, em que Descartes propunha dividir ao máximo possível as coisas, em suas unidades mais simples para poder conhecê-las, reagrupando-as ao processo de análise somente em um momento posterior, formou-se a gênese da fragmentação no conhecimento científico. Embora esse seja um dos grandes fatores negativos da ciência moderna, uma vez que fragmenta a totalidade, é indubitável que desde o século XVII, até os dias atuais, o conhecimento científico tem realizado progressos

¹⁰⁶ Ver GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*, p. 54.

¹⁰⁷ Ver CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

imensuráveis diante de sua grandeza, facilitando sobremaneira a vida contemporânea. Esse tipo de conhecimento tem provado suas virtudes de verificação e de descoberta diante de todos os outros modos de conhecimento.

O conhecimento científico disciplinar vem, no entanto, apresentando um paradoxo, pois tem trazido, ao mesmo tempo, consequências danosas para a humanidade. Se por um lado, tem sido elucidativo, enriquecedor, triunfante e conquistador, por outro, provoca problemas graves com possibilidades de aniquilamento de muitos fatores que resultam em malefícios para a humanidade. Pelo próprio conhecimento que produziu e pelas formas de conceber o modo de criá-lo fragmentado, pelos progressos da física, da biologia, que alertam para a complexidade da produção científica, é que se tem indicado alternativas de inserção e produção desse conhecimento.

A mentalidade disciplinar, herdeira dos evidentes progressos, centra o seu foco de atuação apenas nos aspectos benéficos de toda a sua produção histórica, deixando na periferia o lado complexo e real, embutido nas produções e que escapam do controle de todos os seus criadores. Reiteramos que, ao mesmo tempo em que os feitos disciplinares científicos trazem o progresso, trazem o seu contrário, representando, com isso, que o progresso não constitui a dimensão única da totalidade.

Essa forma de olhar unidimensionalmente acarreta, por consequência, o fortalecimento do disciplinamento, que por sua vez conduz ao ápice o olhar especializado. E o que seria o especialista? Ferreira¹⁰⁸ nos ensina que especialista é aquela “**1.** Pessoa que se consagra com particular interesse e cuidado a certo estudo. **2.** Pessoa que se dedica a um ramo de sua profissão. **3.** Pessoa que tem habilidade ou prática especial em determinada coisa”. Como podemos constatar, a lógica é a mesma. Traz o cuidado de verificar com profundidade a unidade do conhecimento, como já ensinava Descartes, bem como traz implícita a divisão social do trabalho, muito cara às economias capitalistas. Conforme assinalado, essa lógica traz um avanço considerável para a humanidade, uma vez que permite o desenvolvimento de conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, por não representar a totalidade, esse conhecimento fragmentário e não comunicante pode produzir uma prática mutilante¹⁰⁹.

¹⁰⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 701.

¹⁰⁹ Ver MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 95-105.

Outro conceito importante, produzido ao longo da história, está ligado ao de disciplina enquanto treinamento da ação e de conduta¹¹⁰. Esse conceito articula-se de modo amplo aos fundamentos já presentes em Comenius e em Foucault. O significado de disciplina envolve, nesse sentido, trajetórias de treinamento, com seus procedimentos explícitos ou sutis a constituir produtos previamente planejados. Implica uma dimensão de desenvolvimento, como vê Comenius, e uma dimensão coercitiva, como afirma Foucault.

Para sintetizar, foram explicitados cinco significados do vocábulo disciplina. Três desses significados – enquanto sequência a ser seguida para a transformação (etimológico); ordem, enquanto método sutil para o desenvolvimento do educando (Comenius) e ordem coercitiva, enquanto técnica de opressão e sujeição minuciosa e detalhista de adestramento (Foucault) – apresentam o mesmo sentido como lógica de ordem para atingir determinada finalidade; outro indica o significado de disciplina escolar e o último, disciplina científica.

Embora os três primeiros sentidos do termo disciplina estejam mais direcionados para a ordem a ser seguida, podemos articulá-los ao conceito de disciplina enquanto área de conhecimento e disciplina escolar, na medida em que esses dois delimitam, cercam, estipulam como podemos e como não podemos proceder de acordo com o quadro estável permitido. Os dois não deixam de aprisionar, detendo e inibindo voos mais altos e mais coerentes com a realidade e que são necessários para compreendê-la.

Entendemos que a interdisciplinaridade possibilita integrar a virtuosidade preceituada por Comenius com o cuidado redobrado sobre o que Foucault alerta; o cuidado em verificar os avanços que as disciplinas científicas proporcionaram à humanidade, cuidando para que as críticas feitas a elas sejam alertas constantes no processo de construção e de transmissão desse conhecimento. Ou seja, a interdisciplinaridade ajuda a operar com cuidado nessa ambiguidade que a totalidade proporciona, mas que ao mesmo tempo possibilita saltos qualitativamente superiores na construção e reprodução dos conhecimentos.

Se a Interdisciplinaridade é capaz de operar de forma mais cuidadosa e qualitativa, o que ela seria? Para Fazenda¹¹¹, vários investigadores dessa temática têm feito muito esforço, sem muito sucesso, ao tomarem para si a incumbência de definir a interdisciplinaridade, por centrarem o foco na diferenciação de aspectos como múlti, plúri e transdisciplinaridade. A

¹¹⁰ Ver GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*, p. 56.

¹¹¹ FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

autora afirma, em outra obra¹¹², que quem habita o território da interdisciplinaridade não pode deixar de levar em conta os estudos transdisciplinares. São espaços que se autoincluem e se complementam e que precisam ser respeitados nos seus avanços e limitações.

Ao explicitar seus conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, Fazenda¹¹³ adverte que em um “projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Recomenda, no entanto, o estudo das retrospectivas históricas, verificando os avanços e as marcas desses conhecimentos ao longo dos séculos, realizadas por pensadores que se utilizam da abordagem interdisciplinar ao analisar seus objetos de estudos.

A interdisciplinaridade é uma questão de atitude ousada e de parceria em face da concepção fragmentária da totalidade, parcelada e organizada em “caixinhas”, a fim de alcançar a totalidade do conhecimento, unidade que foi perdida ao longo dos séculos. Respeita as especificidades disciplinares, reconhecendo os grandes avanços que proporcionam, mas não se furta, também, em colocar em relevo as limitações por elas vivenciadas. Para Fazenda¹¹⁴, a atitude interdisciplinar é

[...] uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante aos atos não consumados, atitude reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.

São, portanto, cinco os princípios que orientam uma prática de trabalho interdisciplinar: *humildade*, *coerência*, *espera*, *respeito* e *desapego*. Como se pode entender cada um desses princípios? Tentamos esboçar a compreensão de cada princípio, sabendo antecipadamente da impossibilidade de esgotá-las. Para Alves¹¹⁵, a *humildade* é um estado de alma. É um ato de força em que a pessoa se omite em demonstrar a sua superioridade, com o objetivo de valorizar e escutar o outro que necessita de reconhecimento e que não o atingiria se o primeiro ressaltasse a sua. É estar aberto ao outro, aceitando-o como presença ativa,

¹¹² FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?*

¹¹³ Idem. *Práticas interdisciplinares na escola*, p. 17.

¹¹⁴ Idem. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 75.

¹¹⁵ ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 62.

estabelecendo parcerias. É conhecer e reconhecer os próprios limites, aceitando que o seu saber é imperfeito, incompleto e que, por assim ser, pode ser superado.

No contexto da interdisciplinaridade, a *coerência* é uma qualidade diretriz e que antecede as demais no processo de construção do conhecimento. Significa o fio condutor responsável pela conexão entre os demais fios que compõem o entrelaçamento do conhecimento. *É amálgama entre o manifesto e o latente, entre o pensar, o fazer e o sentir.* Ser coerente, no entanto, não significa que as ideias são imutáveis. Elas podem mudar, sofrer alterações. O importante é que, no contexto, elas se articulem, se afinem umas com as outras, gerando também ações articuladas e afinadas com o modo de pensar e de se comunicar¹¹⁶.

Outro princípio da interdisciplinaridade, a *espera* é o tratamento que se dá ao tempo. Tempo que se alonga, que se dilata, que se demora para além do que pelo *cronos*¹¹⁷ se prevê. É o tratamento do tempo que se dilata por estar envolto de múltiplos fatores complexos que condicionam o movimento e a ação. É com a espera que se dá, passo a passo, o desabrochar das flores, o nascimento da criança, o amadurecimento e o desenvolvimento do ser, o tempo da colheita etc. E esse tratamento do tempo não pode se basear no tempo cronológico. A espera está qualitativamente mais relacionada com o tempo *kairos*¹¹⁸, forma de medir o tempo diferente daquela do *cronos*, em que o tempo não é absoluto. É um tempo de leveza, de amadurecimento, que requer paciência e sabedoria, na espera do momento oportuno.

O quarto princípio que percorre o movimento interdisciplinar é o **respeito**. Com base no que vem expresso no Dicionário “Aurélio”, nas vivências no Gepi e em todo o arcabouço da interdisciplinaridade apreendido ao longo dos anos, ousamos dizer que respeito é tratar com atenção e cuidado a história, o presente, para vislumbrar o novo. É tratar com cuidado o outro considerando suas diferenças, potencialidades e limitações. É acatar e dar a devida atenção às dificuldades explícitas, implícitas e subjacentes do outro e do grupo. É olhar o outro e seu contexto como gostaria de ser olhado e apreciado. É entender aquilo que considera inadmissível.

¹¹⁶ GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.), op. cit., p. 35-39.

¹¹⁷ Termo que historicamente tem sido associado a determinada dimensão da temporalidade humana, o tempo “cronológico” (GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*, p. 99-110).

¹¹⁸ “Kairos descreve uma noção peculiar de tempo, uma qualidade complementar àquela implicada na temporalidade representada por Cronos. Kairos refere-se a uma experiência temporal na qual percebemos o “momento oportuno” em relação a determinado objeto, processo ou contexto [...] É o melhor instante no presente. Ele representa um tempo não absoluto, contínuo ou linear.” (Ibidem, p. 102-103.)

Por último, vem o *desapego*. Aqui, entendemo-no como a capacidade de nos desvencilhar daquelas caras compreensões e procedimentos que historicamente fomos incorporando e que orientaram boa parte de nossas ações profissionais e mesmo de vida. Desvencilhamo-nos por compreender e querer saltar qualitativamente em nossas produções e ações.

Para concluir, asseveramos que a atitude interdisciplinar vai para além do que aqui conseguimos explicitar. Mas a ideia é fazer que no decorrer de toda a análise o arcabouço que envolve a interdisciplinaridade fique mais claro para a organização e vivência curriculares.

CAPÍTULO 5

O SENTIDO DO CURRÍCULO CUIDADO, PÓS-REFLEXÕES ANTERIORES

[...] o currículo é processo social, que se realiza no espaço concreto da escola, com o papel de dar àqueles sujeitos que aí interagem, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito (quicá autônomo) que participa do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.

(T. F. Burnham)¹¹⁹

5.1 As Motivações que Deram Origem ao Currículo do Programa Especial de Pedagogia

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.

As terras que hoje fazem parte do Estado do Acre 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

¹¹⁹ BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n. 58, abr.-jun. 1993. p. 5.

oferecidos, dirigem-se à parte mais ocidental da 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, 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 Acre¹²⁰: dos 987 professores primários (Educação Infantil e as quatro séries do Ensino Fundamental), somente 60% estavam em sala de aula; salários atrasados e plano de carreira desmotivador; escolas

¹²⁰ Ver ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*.

rurais literalmente caindo; escolas que não constavam no mapa de registro da Secretaria, enquanto outras constavam como existentes mas sem localização; duplicidade de matrículas e de escolas; o Ensino Médio não era oferecido em todos os municípios do Estado; maior concentração de funcionários na sede da Secretaria e ausência destes nas escolas; ausência de coordenação da ação pedagógica; altos índices de reprovação e evasão no Ensino Fundamental e no Médio; defasagem idade-série; percentual baixíssimo de professores com formação superior na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; ausência de política de formação inicial e continuada de professores; enfim, o Acre era portador dos piores indicadores educacionais do País. Esses elementos são alguns, dentre muitos outros, do sistema caótico da época.

É nesse contexto 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, tendo uma visão de conjunto e interdisciplinar, é iniciado um planejamento estratégico – detalhando as potencialidades, fragilidades e ameaças – imbuído de vontade política da equipe e com objetivos bastante pragmáticos, visando dar retorno rápido à comunidade educativa. Isso não significou um trabalho linear, de sequência ao inicialmente proposto; ao contrário, esse planejamento foi revisto de modo contínuo ao longo da gestão, à medida que o contato mais próximo com a realidade foi se tornando mais efetivo e mais real. A missão central, no entanto, permanece até hoje, qual seja, a de fortalecer a escola para assegurar acesso, permanência e sucesso do aluno¹²¹.

Nesse contexto, é criado o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia¹²², com a finalidade de formar os profissionais da base do sistema educativo do Estado. O maior volume relativo de investimentos dessa gestão recaiu sobre a iniciativa de centrar o foco na escola e, por consequência, na formação inicial e continuada de seus professores¹²³.

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

¹²¹ Ver ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*.

¹²² Na Secretaria de Estado da Educação do Acre, esse programa recebeu o nome de Pro-Saber.

¹²³ Ver ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de, op. cit.

para os resultados insatisfatórios dos alunos no 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 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 Educação¹²⁴, ciente do seu potencial, toma a iniciativa de procurar a equipe gestora da Secretaria da Educação para estabelecer um diálogo objetivando tomar para si a missão de formar os professores da Educação Infantil e das quatro séries iniciais. Esse pleito, após sucessivas discussões, foi acatado. Segundo Almeida Júnior¹²⁵:

[...] os desafios da Secretaria já eram grandes o suficiente. Do ponto de vista financeiro, seria uma sangria dos recursos da educação básica para o ensino superior, e sem volta. Do ponto de vista da complexidade da tarefa, tornava-se um complicador a mais para os desafios assumidos com a reforma ampla da rede de ensino do Acre. Chegou-se então ao consenso na equipe que se tratava de uma meta muito ousada para o tamanho da responsabilidade já assumida pelo planejamento estratégico. Outros fatores preponderantes para a decisão foram: (i) a capacidade ociosa da Universidade Federal do Acre; (ii) o valor simbólico que representava para os professores estudar na Universidade Federal; e (iii) a abertura apresentada pela Ufac para a construção compartilhada do projeto, incorporando parte das expectativas criadas em torno do Instituto de Ensino Superior.

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

¹²⁴ Com a aprovação do novo estatuto da Universidade Federal do Acre, essa unidade administrativa transformou-se no centro acadêmico de Educação, Letras e Artes, aglutinando os antigos departamentos com essa finalidade.

¹²⁵ ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*, p. 87.

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. Um pequeno exemplo, que nos faz afirmar isso, é o projeto que vem sendo desenvolvido no interior da escola, em que estão lotadas as dez professoras participantes das entrevistas, nesta pesquisa.

O projeto pré-citado, que recebeu o nome de *Pais e Filhos Alfabetizados*¹²⁶, resultou da constatação de um coeficiente significativo de pais de alunos da escola que nem sequer sabiam assinar o nome, no momento da matrícula de seus filhos. A equipe pedagógica, juntamente com os professores, levantou a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças poderiam ser reflexos da falta de envolvimento e motivação da família.

A escola tomou como pressuposto de que pais alfabetizados poderiam constituir-se em uma estratégia forte para despertar no aluno o interesse pela leitura e pela escrita e, nesse sentido, passou a desenvolver esse projeto no turno intermediário, de segunda a quinta-feira. Ao envolver a comunidade de professores, pessoal de apoio, coordenadores e direção, criou oportunidade para estabelecer um vínculo mais forte entre pais, filhos e escola, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e político de todos. O projeto é concebido com base na teoria de Paulo Freire e, além de ter por objetivo maior a alfabetização desses pais, desenvolve atividades como os cursos de culinária – panificação, bombons de chocolate, bolos, tapiocas –, controle de natalidade, estudo bíblico, prevenção de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, arte, estética e prevenção de acidentes domésticos. São os próprios pais e integrantes da comunidade que ministram esses saberes, tão significativos para o conhecimento e integração de todos, além de proporcionarem a eles alternativas de outras fontes de renda para o sustento da família.

Conforme salientado, em 1997 esta pesquisadora conviveu por um período significativo, nessa escola, observando o cotidiano, entrevistando professores, ministrando

¹²⁶ Projeto que tem por finalidade envolver a comunidade de pais em cursos de alfabetização, culinária, controle de natalidade, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, artes, prevenção de acidentes, estética, estudo bíblico, de forma a aproximar todos no desenvolvimento das atividades educativas. Os ministrantes dos cursos são da própria comunidade. Trata-se de uma parceria.

curso de curta duração, tudo isso com a finalidade de coletar informações para a dissertação de Mestrado, que, à época, vinha sendo construída. O quadro a que assistimos hoje é qualitativamente superior ao verificado 13 anos atrás. Se antes predominavam uma lentidão e uma desmotivação acintosa, rodeada de baixa estima, hoje, temos o prazer de observar a efervescência e o empenho em realizarem melhor e em conjunto as atividades da escola. A autoconfiança e a autoestima dessas professoras é flagrante. Se naquela época o sentimento era de inferioridade perante as demais colegas que já eram pedagogas, hoje essas professoras vivem um clima de parceria e de grande motivação.

5.2 Prática Curricular Interdisciplinar: convivência com tendências diversas

Para maior clareza do lugar ao qual estamos nos reportando, explicitaremos nossa compreensão do significado de prática curricular. 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.

Moreira¹²⁷, apoiado nas discussões de Bourdieu¹²⁸, 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.

¹²⁷ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: Construção no contexto da Anped. *Cad. de Pesq.*, n. 117, nov. 2002.

¹²⁸ BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983; BOURDIEU, P. *Les usages sociaux de La science: pour une sociologie clinique Du champ scientifique*. Paris: INRA, 1997.

Na esteira de Bourdieu¹²⁹, Moreira¹³⁰ afirma 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.

Desdobrando a díade *prática curricular*, nossa compreensão do termo *currículo* aproxima-se do entendimento de Burnham¹³¹. 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*. Burnham¹³² assevera, ainda, que:

[isso lhes] proporciona não apenas um lastro de conhecimentos e de outras vivências que contribuam para a sua inserção no processo da história, como sujeito do fazer dessa história, mas também para a sua construção como sujeito – quiçá autônomo –, que participa do processo de construção e de socialização do conhecimento e, assim, da instituição histórico-social de sua sociedade.

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.

¹²⁹ BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*.

¹³⁰ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cad. de Pesq.*, n. 117.

¹³¹ BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, ano 12, n. 58, p. 3.

¹³² *Ibidem*, p. 5.

Vamos, aqui, centrar a atenção na mútua influência que ocorre entre a prática curricular e o campo curricular, afirmando que o hibridismo está presente nessas duas instâncias e que a realidade curricular é poliparadigmática. Para tanto, faremos uma breve retrospectiva das principais perspectivas que têm orientado as produções teóricas no campo do currículo e, em seguida, demonstraremos nossa assertiva.

O surgimento do currículo, como campo de estudo, acontece na virada do século XIX para o XX, nos Estados Unidos da América do Norte, quando a sociedade americana passa por grandes transformações¹³³. Da tendência inicial, predominante na área por um grande período, surgem as orientações fundadas na fenomenologia, no neomarxismo e, hoje, convive-se também com as visões enfatizadas pelas perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernas¹³⁴. Para melhor entender as orientações teóricas que formam o mosaico do campo curricular, faremos uma breve incursão no caminho trilhado pelos principais pensadores que têm como objeto de estudo o campo do currículo, procurando eleger, entre eles, os que, do nosso ponto de vista, representam as tendências orientadoras da produção da área.

5.2.1 O Surgimento do Campo do Currículo e sua Evolução

É no contexto americano que surge a perspectiva curricular tradicional. Nessa época, os Estados Unidos da América estavam imersos em preocupações decorrentes da crescente industrialização e urbanização; estendia-se a educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; havia preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas imigrações e outros fatores. Essa orientação curricular surge diretamente vinculada a preocupações estritamente técnicas de organização e de método. Em tempos anteriores à predominância dessa visão, vigorava, nas escolas americanas, o currículo clássico humanístico, herdeiro da Antiguidade Clássica, estabelecido pelo *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética).

¹³³ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 101-120.

¹³⁴ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cad. de Pesq.*, n. 117.

O currículo clássico até então vigente tinha por objetivo introduzir os aprendizes no mundo das grandes obras literárias, artísticas e, ao mesmo tempo, levá-los a dominar a língua grega e o latim. Para justificar a necessidade de mudar a forma de organização curricular em vigor, os pensadores tecnocráticos destacavam a inutilidade das habilidades e conhecimentos desenvolvidos por esse modelo para o trabalho na vida moderna.

A referência curricular tecnocrática, devedora da literatura educacional americana, tem seu marco em Bobbitt¹³⁵. As indicações teóricas desse pensador estavam claramente articuladas e preocupadas com a economia e, para essa finalidade, o sistema educacional deveria se organizar. No modelo de organização escolar proposto por esse pensador¹³⁶, há uma prioridade em definir, de forma precisa, os objetivos a serem perseguidos no processo educativo¹³⁷.

Para a definição dos objetivos, tomavam como parâmetro as habilidades requeridas para a ocupação eficiente dos diversos postos de trabalho no contexto industrial. Tais objetivos possibilitavam, de acordo com Bobbitt¹³⁸, o estabelecimento de métodos adequados para alcançá-los e mensurá-los de forma precisa. Com a mensuração dos objetivos, o processo educacional seguia seu curso ou passava por alterações julgadas necessárias.

De acordo com Bobbitt¹³⁹, a escola deveria funcionar do mesmo modo que qualquer outra empresa, fosse ela industrial ou comercial; portanto, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto aquelas. Sua palavra-chave era eficiência. Para se exercitar o trabalho com eficiência, entendia que o processo de trabalho deveria iniciar-se com a especificação precisa dos resultados que se pretendia obter, de modo a favorecer a escolha do método adequado e a maneira de mensurá-los.

Embora o contexto vivido por Bobbitt¹⁴⁰ fosse o dos Estados Unidos, seu pensamento influenciou sobremaneira os educadores da área de currículo do Brasil – o que não significa dizer que houve uma transferência do modelo educacional para nosso país, mas, sim, que essas ideias vieram juntar-se ao imaginário já existente. Essa atração pelo modelo de

¹³⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 22.

¹³⁶ BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. New York: Amo Press, 1971. p. 42; e APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*.

¹³⁷ BOBBITT, Franklin, op. cit., p. 90-95.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Ibidem.

Bobbitt¹⁴¹ talvez seja decorrência do fato de permitir um fazer educacional mais calcado na perspectiva científica, em que a objetividade se constitui no parâmetro mais importante.

Com essa orientação, a questão curricular entra para a história com uma perspectiva técnica, cabendo ao curricularista a tarefa de realizar o levantamento das habilidades requeridas para as diversas ocupações no campo do trabalho e, com base nesse mapeamento, organizar e desenvolver conteúdos padronizados, acompanhados de métodos que possibilitassem a sua aprendizagem e o domínio das habilidades inicialmente pretendidas.

O pensamento de Bobbitt¹⁴² é consolidado em 1949 com a publicação da obra de Ralph Tyler¹⁴³, que vem fortalecer a ideia de currículo em torno do binômio organização e desenvolvimento. Tyler refina a proposta evidenciada anteriormente e afirma que a organização e o desenvolvimento curriculares devem preocupar-se em responder a quatro questões básicas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?¹⁴⁴.

Essas questões correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: a primeira questão diz respeito, em termos estritos, a “currículo”; a segunda e a terceira questões se referem a “ensino e instrução” e a quarta e última equivale a “avaliação”. Silva assevera que é sobre a primeira questão que Tyler dedica a maior parte de seu livro. E sobre esse aspecto orienta que, para a formulação dos objetivos educacionais, três fontes devem ser consideradas: “1. estudos sobre os próprios aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas”¹⁴⁵.

São acrescidos, se compararmos às orientações de Bobbitt, dois aspectos. Ao propor estudos sobre os alunos e consultas aos especialistas das diferentes áreas disciplinares, Tyler introduz a psicologia e as disciplinas acadêmicas como fontes de conhecimento e subsidiadoras para as definições dos objetivos educacionais. Além dos dois aspectos sugeridos, orienta para a necessidade do uso de filtros capazes de superar contradições entre

¹⁴¹ BOBBITT, Franklin. *The curriculum*.

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2001.

¹⁴⁴ TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974. p. 69.

¹⁴⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da, op. cit., p. 25.

objetivos emergidos das diferentes fontes inicialmente propostas. Os filtros são a filosofia social e educacional e a psicologia da aprendizagem.

É ressaltado, ainda por Tyler, que os objetivos devem ser formulados em termos de comportamentos explícitos. Segundo seu modelo, somente com base em uma definição precisa, detalhada e comportamental dos objetivos será possível responder às três outras questões. Ou seja, definir com precisão quais são as experiências a serem vivenciadas pelos aprendizes e como organizá-las, como também, mensurar se o caminho trilhado alcançou a meta desejada vai depender de como os objetivos educacionais foram visualizados.

Como é possível observar, tanto no modelo de Bobbitt¹⁴⁶ quanto no de Tyler¹⁴⁷, não há qualquer preocupação em fazer questionamentos mais radicais em relação às formas dominantes de conhecimentos ou à forma social dominante. Ambos os pensadores tomam o *status quo* como referência aceita e não reprovável, para desencadear o processo de organização e desenvolvimento curricular, restringindo-se aos aspectos de como fazer o currículo.

Embora as ideias de Bobbitt¹⁴⁸ e de Tyler¹⁴⁹ tenham predominado na formação do currículo como campo de estudo, bem antes deles, John Dewey¹⁵⁰ publica em 1902 o livro intitulado *A criança e o currículo*, obra em que, diferentemente de ambos, anteriormente abordados, orienta muito mais para a construção da democracia, deixando o funcionamento da economia em um patamar inferior. Dewey entende educação como crescimento e crescimento como vida e, assim sendo, define o currículo como o conjunto de atividades nas quais as crianças se engajam em sua vida escolar. Vê o currículo como parte de um processo educativo que dura por toda a vida. Afirma que nesse processo as experiências vividas irão afetar o presente, transformando-o e, por consequência, o futuro também será afetado. Por esse processo o homem e a sociedade se modificam e assim também a vida.

Para Dewey¹⁵¹, a educação não era somente uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas, e principalmente, um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. Para atingir essas finalidades, o planejamento curricular deveria, portanto,

¹⁴⁶ BOBBITT, Franklin. *The curriculum*.

¹⁴⁷ TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*.

¹⁴⁸ BOBBITT, Franklin, op. cit.

¹⁴⁹ TYLER, Ralph, op. cit.

¹⁵⁰ Ver SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

¹⁵¹ *Ibidem*.

considerar os interesses e as experiências das crianças e jovens. Deveria também centrar-se em atividades, projetos e problemas e, antes de tudo, o currículo deveria emergir das atividades naturais da humanidade. No Brasil, o ideário de Dewey e de seus seguidores ficou conhecido como tendência progressivista.

5.2.2 A Perspectiva Curricular Crítica, um Passo a Mais

A década de 70 do século XX significou uma reviravolta para a educação, ao transformar de maneira significativa o modo de pensá-la e, por consequência, abalando os sustentáculos da teorização tradicional. Houve movimentos de crítica e renovação em várias partes do mundo, destacando-se, entre outros:

- os Estados Unidos, com o movimento de reconceptualização de cunho fenomenológico e hermenêutico, impulsionado por William Pinar e o movimento traduzido no livro de autoria dos economistas Samuel Bowles e Herbert Gintis¹⁵²;
- na Inglaterra, com o movimento liderado por Michael Young¹⁵³, chamado de *Nova sociologia da educação*;
- na França, com vários autores destacam-se pelos seus ensaios, como Althusser¹⁵⁴, Bourdieu e Passeron¹⁵⁵, Baudelot e Establet¹⁵⁶;
- no Brasil, com o importante pensamento liderado por Paulo Freire¹⁵⁷.

As críticas radicais desenvolvidas por esses movimentos à educação liberal e, em especial, aquelas traduzidas por Althusser e Bourdieu, vão dar sustentação ao pensamento de

¹⁵² BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

¹⁵³ YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1986; YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento social organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da educação*. Lisboa: Horizonte, 1982. (A construção social das práticas educativas, v. II.)

¹⁵⁴ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*.

¹⁵⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

¹⁵⁶ BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.

¹⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Michael Apple ao elaborar uma análise crítica do currículo. Para o iniciador da crítica neomarxista às teorias tradicionais de currículo, a sociedade capitalista funciona por meio da dominação de classe, em que os proprietários dos bens materiais, pela força econômica, mantêm o controle dos que apenas têm a força de trabalho¹⁵⁸. Esse movimento e organização da sociedade capitalista vão, de certa maneira, afetar todas as esferas que fazem parte desse contexto, como, por exemplo, a educação. Há, nesse sentido, uma ligação estrutural entre economia e educação.

Althusser¹⁵⁹ assevera que a escola contribui diretamente para a reprodução da sociedade capitalista, enquanto permanecerem os mecanismos de reprodução estrutural e econômica, ao transmitir, por meio dos conteúdos escolares, as crenças que fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. Embora Apple¹⁶⁰ tenha como ponto de partida o pensamento de Althusser¹⁶¹, diferentemente desse pensador, vai ressaltar que a vinculação entre economia e educação não se estabelece de modo automático e direto. Essa relação é mediada por processos produzidos pela ação humana no ambiente educacional e no interior do currículo. Entende que as relações estabelecidas no contexto educacional e no desenvolvimento do currículo não podem ser traduzidas como uma continuidade do funcionamento da economia. Chama a atenção, nesse sentido, para o fato de que a reprodução social não é um processo garantido.

Apple assinala que o campo social – e nele está inserida a educação – é um campo contestado em que os grupos sociais dominantes recorrem constantemente a estratégias de convencimento, em que a dominação econômica pode transformar-se em dominação cultural. A eficácia dessas estratégias é atingida quando são naturalizadas e passam ao senso comum. Esse não é, no entanto, um processo tranquilo, sem oposição. Esse processo constitui-se também de conflitos e resistências.

É dessa maneira que Michael Apple¹⁶² compreende o currículo, tanto em uma dimensão estrutural, como prevê Althusser em seu ensaio¹⁶³ sobre o campo mais amplo da educação, quanto em uma dimensão mais relacional de processo. Para o estudioso, o currículo

¹⁵⁸ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*.

¹⁵⁹ ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado* – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado.

¹⁶⁰ APPLE, Michael W., op. cit.

¹⁶¹ ALTHUSSER, Louis, op. cit.

¹⁶² APPLE, Michael W., op. cit.

¹⁶³ ALTHUSSER, Louis, op. cit.

não é um corpo neutro, desinteressado e que, por passar pelos filtros da filosofia e da psicologia da aprendizagem, torna-se corpo consensuado de conhecimento inquestionável e aceito pela sociedade. O conhecimento constituidor do currículo é um conhecimento particular, selecionado com base em interesses de classes e grupos dominantes.

Com a visão de Apple, a preocupação, que antes era centrada nos aspectos técnicos de “como” elaborar o currículo, desloca-se para entender como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros, ilegítimos. A perspectiva postulada por Apple passa, nesse sentido, a preocupar-se com o “por quê” em torno do currículo e com essa preocupação o estudioso faz alguns questionamentos: por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros? Trata-se de conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?

O estudo feito por Apple abrange os dois grandes aspectos da tendência crítica de currículo. Envolve, em sua análise, os comportamentos que corporificam o currículo oculto e os conteúdos explícitos e oficializados do currículo. Considera importante observar as “regularidades do cotidiano escolar”, no tocante ao que ele denomina currículo oficial. Esses dois eixos estão substanciados nas normas, nos comportamentos, nas atitudes regulares, nos valores e disposições dos pressupostos ideológicos e epistemológicos contidos nas disciplinas que formam o currículo oficial.

Além dos aspectos ideológicos que caracterizam a reprodução cultural do ambiente educacional, Apple enxerga aspectos importantes na escola, passíveis de viabilização do novo. Vê na escola uma dimensão propulsora de produção de conhecimento, sobretudo aquilo que denomina conhecimento técnico.

Reconhece, embora a perspectiva da construção do novo esteja amplamente vinculada a aspectos reprodutivos, a possibilidade do surgimento, nesse local, do conhecimento até então inexistente, negando, dessa maneira, que o espaço educativo institucionalizado detenha apenas a dimensão reprodutora do conhecimento já produzido em outro lugar, como afirmava Althusser. Para Apple, esses conhecimentos estabelecem uma forte relação com os interesses econômicos que se encontram na base da organização e funcionamento da sociedade, acabando por fortalecer o prestígio destes, em detrimento de outros, como, por exemplo, os conhecimentos estéticos e artísticos.

Antes de examinar outro teórico da área, ressaltamos que, para Apple, o currículo só pode ser compreendido na sua amplitude e ser transformado se forem estabelecidas fortes conexões para o entendimento das estratégias de poder articuladas para a sua instituição. De acordo com Silva¹⁶⁴, é, nesse sentido, importante fazermos perguntas fundamentais:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para produzir aquela divisão? Qual o conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial?

No mesmo contexto de Michael Apple¹⁶⁵, surge Henry Giroux¹⁶⁶ para contribuir e delinear a corrente do pensamento crítico de currículo. Ao analisar a teorização curricular tradicional, o pensador enfatiza que estas, ao se concentrarem nos critérios de eficiência e na racionalidade técnica, não levam em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. A ausência desses aspectos contribui para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Giroux¹⁶⁷, após realizar a crítica à rigidez estrutural e ao consequente pessimismo das abordagens mais amplas das teorizações críticas da educação, estabelece como sustentáculo à sua abordagem o conceito de *resistência*. Sua teorização apresenta uma alternativa capaz de superar o pessimismo e o imobilismo que as teorias da reprodução acarretaram, passando a construir o conceito de *pedagogia da possibilidade*.

Em sua abordagem teórica, Giroux¹⁶⁸ evidencia a crença na existência de mediações e ações, praticadas no espaço escolar e, por consequência, no currículo, que possam estar agindo contra as determinações do poder e do controle. Segundo o autor, é possível direcionar o potencial de resistência de estudantes e professores para um currículo que detenha conteúdos claramente políticos e que estabeleçam críticas às crenças e aos arranjos sociais dominantes.

¹⁶⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, p. 49.

¹⁶⁵ APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*.

¹⁶⁶ GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

¹⁶⁷ Ibidem.

¹⁶⁸ Ibidem.

Ainda na primeira fase de sua teorização, Giroux¹⁶⁹ compreende o currículo por intermédio dos conceitos de emancipação e libertação. Afirma que é por meio do processo pedagógico de resistência que as pessoas podem tomar consciência do papel de controle e poder exercido pela escola e pelas estruturas sociais, que elas podem emancipar-se e libertar-se desse mesmo poder e controle.

Os conceitos de *esfera pública*, *intelectual transformador* e *voz* estabelecem o contorno da concepção de currículo emancipador ou libertador desenvolvido por Giroux¹⁷⁰. Segundo ele, a escola e o currículo devem ser concebidos como uma esfera pública democrática, na qual alunos, professores e todos que ali convivam possam exercer e desenvolver as habilidades da discussão, da participação e do questionamento.

Ainda de acordo com Giroux¹⁷¹, nesse processo, o professor deixa de exercer apenas a função de técnico especializado no contexto da burocracia escolar para passar a desempenhar o papel de intelectual transformador, em que se mantém permanentemente envolvido no processo de construção da emancipação e libertação, combinando reflexão e prática a serviço da educação dos estudantes, para que se tornem cidadãos reflexivos e ativos. Ao absorver os métodos, procedimentos e conteúdos técnicos que o capacita para a ação de ensinar, o professor estará sempre preocupado em entender os pressupostos e os princípios subjacentes que dão sustentação àqueles saberes. Essa postura o capacita para a investigação, bem como para o questionamento como práticas profissionais.

Giroux¹⁷², ao definir o conceito de voz, expressa a importância de criar um ambiente propício para a evocação dos anseios, desejos e explicitação dos pensamentos dos aprendizes e que possam ser ouvidos e considerados. Esse entendimento coloca em cheque o processo educativo de mão única, em que só o professor detém a voz. Contrariando essa prática, concede um papel ativo e participativo a todos os envolvidos no processo, contestando as relações de poder que mantêm essas vozes suprimidas.

Para Giroux¹⁷³, nesse processo de participação e atuação, é essencial tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político

¹⁶⁹ GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*.

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Ibidem.

¹⁷³ Idem. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

significa colocar a escolarização na esfera política. Nessa perspectiva, a reflexão e a ação críticas passam a fazer parte do projeto social, na medida em que os alunos são inseridos, de forma confiante, no processo de combate para a superação das injustiças econômicas, políticas e sociais e, nessa luta, humanizam-se cada vez mais. De acordo com essa perspectiva, fica reconhecido que o aperfeiçoamento da prática democrática implica tomar o conhecimento e o poder a serviço da melhoria da qualidade de vida para todos.

Tornar o político mais pedagógico significa, por sua vez, a utilização de pedagogia que trate os aprendizes como agentes críticos, que tornem os conhecimentos problematizados e utilizem o diálogo crítico e afirmativo, que argumentem a favor de um mundo qualitativamente melhor para todos. Isso sugere que o professor assumira uma postura séria e constante de dar voz ativa ao conjunto de estudantes em suas experiências cotidianas de aprendizagem, deixando ressaltar os diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero, de que esses grupos de estudantes façam parte, possibilitando-lhes a compreensão das particularidades de seus problemas, esperanças e sonhos.

Para sintetizar, Giroux¹⁷⁴ vê a pedagogia e o currículo por meio da noção de *política cultural*. *No interior do* currículo constroem-se significados e valores culturais. Diversa da perspectiva da racionalidade técnica, a abordagem de Giroux¹⁷⁵ compreende o currículo como um espaço em que ativamente se produzem e se criam significados sociais que estão em permanente disputa e não somente como um processo de transmissão de fatos e de conhecimentos objetivos. Os significados criados são impostos, mas também contestados.

5.2.3 Movimento Interdisciplinar: um desafio atual

A tendência 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.

¹⁷⁴ GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*; GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

Essa tendência manifestou-se na forma de movimento pedagógico, de acordo com nosso entendimento, resultante de uma exegese das duas tendências explicitadas anteriormente. Esse movimento é caracterizado 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 Hilton Japiassú¹⁷⁶ e de Ivani Fazenda¹⁷⁷. No livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*¹⁷⁸, que tem seu prefácio assinado pelo filósofo George Gusdorf, um dos defensores da interdisciplinaridade na França, Japiassú diz que a interdisciplinaridade se apresenta como três protestos:

[...] a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada um se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) 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. [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas.

No início do movimento, toda discussão girava em torno de aspectos como a recusa sistemática de todo conhecimento que prioriza o predomínio epistemológico de certas ciências; à preferência da academia sobre aspectos teóricos em detrimento de aspectos que envolvem a cotidianidade; às formas de organização curricular que levam o discente a olhar *numa única, restrita e limitada direção*.

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

¹⁷⁶ JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

¹⁷⁷ FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, 2002b; FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*; FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*

¹⁷⁸ JAPIASSÚ, Hilton, op. cit., p. 43.

trabalho cotidiano. Para essa imersão é necessário compreender os cinco princípios que vão subsidiar o fazer 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.

Toda pretensão interdisciplinar emerge de uma situação bem delimitada, contextualizada, que exige a recuperação da memória “em suas diferentes potencialidades, resgatando assim o tempo e o espaço no qual se aprende”¹⁷⁹. Resgatar pela memória o percurso vivido pelo professor, tanto da sua formação quanto da sua prática pedagógica, tem sido uma das estratégias promissoras do movimento. Para Fazenda¹⁸⁰, olhar o vivido potencializa o professor e o faz exercitar a sua capacidade de confrontar os paradigmas com o que foi sendo formado ao longo de sua vida profissional, além de possibilitar a análise da própria prática docente atual com outros critérios e outras ferramentas.

Outro aspecto importante enfatizado pelo movimento interdisciplinar refere-se ao fato de que, para a compreensão do cotidiano, é indispensável o domínio conceitual, o que exige compreender a linguagem em suas diversas manifestações, incluída aí a linguagem corporal. Em um fazer interdisciplinar, visualizam-se os fenômenos educativos sob múltiplos enfoques. Esse comportamento acarreta a desnaturalização dos conceitos utilizados. Conceitos novos e/ou velhos são questionados e analisados, ganhando novos contornos e novas possibilidades. À medida que se ampliam, esses conceitos aguçam o olhar e fazem enxergar mais além, brotando a coragem para voos mais livres e mais ousados.

Fazenda¹⁸¹ assevera que os estudos interdisciplinares no Brasil se configuraram em preocupações diferentes, iniciadas na década de 70 do século XX. Nessa década primeira, as preocupações centravam-se marcadamente na *busca de uma explicação filosófica*, em que se procurava definir o termo *interdisciplinaridade*. São dessa época os debates sobre a necessidade de esclarecê-lo, diferenciando seu prefixo (inter) dos de múlti, plúri, inter e trans.

¹⁷⁹ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 12.

¹⁸⁰ Idem. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 67.

¹⁸¹ Idem. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, p. 18-35.

Também são dessa fase as discussões sobre o que seria uma verdadeira interdisciplinaridade. Nos anos 80, os estudos foram caracterizados pela *busca de uma diretriz sociológica*, em que se tentava explicitar métodos interdisciplinares. Muitos esforços foram empreendidos com a finalidade de anunciar a importância do registro das práticas docentes, o que resultou na publicação de várias coletâneas sobre a prática de professores e pesquisadores interdisciplinares. Ainda na década de 90, o movimento envolveu-se na *busca de um projeto antropológico*, cujo empreendimento direcionava-se para a *construção de uma proposição interdisciplinar*. Nesse período é detectada a vivência das mais inusitadas formas “interdisciplinares” na educação, com a proliferação de práticas ditas interdisciplinares. Projetos foram e são concebidos sem o aprofundamento da abordagem interdisciplinar, muito mais pautados pela intuição ou pelo modismo que o termo interdisciplinar atingiu.

A última década do movimento tem sido a de releitura das principais produções do movimento com a finalidade de aprofundar a teoria interdisciplinar. Com esse intuito, Fazenda¹⁸² ao dialogar com muitas das produções, extrai delas seis fundamentos que embasam a compreensão de uma prática interdisciplinar.

O primeiro fundamento de uma atitude interdisciplinar está na perspicácia de *rever o velho para torná-lo novo ou tornar novo o velho*. Voltar a olhar as práticas realizadas, os escritos de tempos passados, os conceitos antigos elaborados.

O segundo fundamento demonstra a importância da estratégia utilizada pela autora pré-citada: a memória – memória-registro e memória viva. O artifício da memória possibilita interpretar o já vivido, gerando novas perspectivas, à medida que suscita, do já realizado e que vem à tona, o movimento dialético contraditório. O quadro vivido, ao ser analisado em outro tempo e em outro espaço, ressurgiu com outros contornos, outras feições. Ao se acionar a memória, inevitavelmente, vem à superfície o que mais marcou e só por isso já merece atenção e ser investigado. Nesse processo, as práticas docentes são novamente olhadas sob formas mais críticas, utilizando-se perspectivas diferenciadas de análise.

Outro fundamento é a parceria, responsável por incitar o diálogo com outras formas de conhecimento, possibilitando a troca, como forma de viabilizar o conhecimento educacional multidirecional, uma vez que o tempo de uma única vida é insuficiente para compor a infinidade de situações e abordagens. Será na confluência dessas experiências, possibilitada pelo diálogo, que o processo será cada vez mais inter diante da totalidade, tornando reais as

¹⁸² FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 65-75.

perspectivas de um projeto interdisciplinar; além disso, assevera Fazenda¹⁸³, intencionalmente ou não, todo educador é parceiro de algum modo de teóricos, de outros educadores, de alunos.

O quarto fundamento está no significado de uma sala de aula interdisciplinar. Nesse espaço, os acontecimentos ultrapassam todas as regras de controle; a obrigação é transmutada em satisfação, arrogância em humildade, solidão em cooperação, especialização em generalidade, homogeneidade em heterogeneidade, reprodução em produção. Na sala de aula há um ritual de encontro no início, no meio e no final. Nesse ambiente todos se percebem e aos poucos vão se tornando parceiros nas empreitadas educativas. O tempo e o espaço são organizados com base no interesse do grupo, mantendo-se ou alterando-se certos aspectos de rotinas cristalizados ao longo da história de sala de aula.

O quinto fundamento, de acordo com Fazenda¹⁸⁴, é composto por quatro aspectos pelos quais um projeto interdisciplinar é sustentado e desenvolvido. O primeiro trata do respeito ao modo de ser de cada um, o ritmo e o caminho em que cada pessoa busca para a sua autonomia. Abstraímos daí que a interdisciplinaridade ocorre muito mais pelo encontro entre as pessoas do que entre disciplinas. O segundo aspecto ressaltado refere-se ao fato de que um projeto interdisciplinar, suficientemente clarificado, coerente e detalhado, emerge de uma pessoa que já conseguiu desenvolver a atitude interdisciplinar, disseminando-o para outros e para o grupo. Outro aspecto mencionado alude a que um projeto interdisciplinar pressupõe a existência de projetos pessoais de vida e que, assim sendo, é lento, exigindo espera. O quarto e último aspecto enumerado por Fazenda¹⁸⁵ evidencia que o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando as características das disciplinas.

O sexto fundamento refere-se à possibilidade de efetivação de pesquisa interdisciplinar. Pelo fato de a atitude interdisciplinar se caracterizar pela ousadia da busca, a sala de aula torna-se espaço importante para a articulação entre ensino e pesquisa, transformando-se essencialmente em ambiente de pesquisa. É por meio da pesquisa realizada nesse ambiente que se vai aprendendo a fazê-la. É no caminho de pesquisar que se ensina e se aprende a pesquisar. Investigar interdisciplinarmente as práticas de cada professor, em contexto coletivo, permite a construção incessante dos fundamentos do saber, fundada em inúmeras teorizações.

¹⁸³ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

5.2.4 Alguns Elementos da Tendência Pós-crítica de Currículo que Indagam Possibilidades Interdisciplinares

A presente síntese apoia-se, em particular, na compreensão de Silva¹⁸⁶ e Corazza¹⁸⁷. Para ambos os autores, essa tendência não representa um todo coerente e unificado. É um conjunto de perspectivas diversas que abrange vários campos e que colocam em questão princípios e pressupostos da Modernidade. A tendência pós-crítica surgiu na segunda metade do século XX e trouxe relevantes implicações para todo o edifício teórico, construído com base nas concepções críticas da Modernidade.

Vamos abordar de modo sintético, a seguir, algumas dessas implicações. Essa perspectiva desconfia profundamente das abordagens com pretensões totalizantes de saber. Teorias que reúnam em um único quadro explicativo a compreensão total da estrutura e funcionamento do universo e do mundo social são postas em suspeição, em dúvida. No lugar das totalizações, ou melhor, das grandes narrativas, para usar o jargão dos pós, preferem a interpretações parciais e localizadas.

Outro aspecto importante evidenciado pelos pós-críticos alude à questão do processo de significação. Como o referencial moderno crítico, o referencial pós-crítico compartilha a ênfase dada à linguagem como um sistema de significação; no entanto, há na perspectiva pós um afrouxamento na rigidez de estabelecimento de significados. O processo de significação continua sendo central, mas a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. Aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado determinado não tem valor absoluto. Há infinitas possibilidades no processo multicultural de significação. O significado não é preexistente, mas cultural e socialmente produzido. Ao pensar em um significado, ele não é o que é por corresponder a determinado objeto fora do espaço de significação, mas por ter sido construído socialmente. Essa compreensão traz, portanto, implicações para o conhecimento e para o currículo, pois há não a busca do conhecimento verdadeiro, mas a do entendimento das razões pelas quais um conhecimento se torna verdadeiro.

Tal como é evidenciado pelos teóricos da Modernidade, corroboram a ideia de sujeito como invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou

¹⁸⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

¹⁸⁷ CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

originária; no entanto, os teóricos pós-críticos radicalizam o aspecto da invenção do sujeito. Diante do caráter de incerteza, não há como anteciper e afirmar a possibilidade de determinado tipo de sujeito. Ele é produto de mecanismos/dispositivos que o constroem como tal. Silva¹⁸⁸ registra que Althusser, ao explicitar sua compreensão de sujeito, diz que este era

Um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito impuro. Em troca, para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

Em quase todo o apanhado teórico crítico é reconhecida a existência de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, capaz de superar um estado de alienação vivida, fundada em saberes do senso comum, para atingir um estado consciente, lúcido, crítico, livre e autônomo. Em contraposição, os pensadores da perspectiva pós-crítica dão relevo à defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória e questionam as ideias de emancipação e de conscientização.

Outro aspecto importante dos pós-críticos, que difere da perspectiva crítica da modernidade, é a noção de poder. Com base em Foucault¹⁸⁹, Silva¹⁹⁰ expõe a compreensão de poder dessa perspectiva. O poder é uma relação móvel, fluida, capilar, e presente em todas as relações. O poder não está localizado apenas nas relações estabelecidas entre uma classe e outra. Ele se dá nas microrrelações, no interior de pequenos grupos, e se efetiva com a díade poder e saber que, por sua vez, são interdependentes. O poder se utiliza do saber para se efetivar e, por sua vez, ‘não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder’¹⁹¹.

A compreensão de diferença também é alterada de modo significativo, no tocante à visão crítica de currículo. Esse conceito é amplificado, estendendo-o a ponto de dar a impressão de inexistir coisa alguma que não contenha diferença.

¹⁸⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, p. 120.

¹⁸⁹ FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997; FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986; FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004; FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

¹⁹⁰ SILVA, Tomaz Tadeu da, op. cit.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 120.

Nessa perspectiva, o currículo é uma maneira de representação que objetiva a regulação moral e de controle. É produto de relações de poder e identidades sociais, mas também seu determinante.

Até aqui, supomos não podermos falar de uma perspectiva pós-crítica de currículo, mas com esses elementos abordados no conjunto retromencionado, a postura daqueles curriculistas convencidos por essas argumentações muda significativamente. Verificamos, ao observar as publicações da área de currículo, em particular as dos últimos dez anos, que seus autores têm adotado, de modo sistemático, elementos amplamente vinculados a essa forma de pensamento e de análise. E isso, compete-nos salientar, ocorre em especial naquelas publicações que tratam da interdisciplinaridade. Se a concepção pós-crítica de currículo ainda não existe, está em processo de construção.

5.3 Prática Curricular Interdisciplinar: desafios e dificuldades

Conforme salientado, tomamos como objeto de análise algumas partes das jornadas do currículo do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia. Para a produção do projeto oficial, em que demonstrávamos o desenho curricular do curso, foi tomado como eixo principal a perspectiva curricular crítica. Toda a bibliografia constante do referencial consultado para a sua elaboração vinculava-se a essa tendência de currículo. Os debates ocorridos durante o processo de elaboração e, depois, para a sua implantação foram permeados pela defesa sistemática de uma visão crítica de educação.

Não obstante essa constante preocupação, durante boa parte da prática curricular foi observado, em alguns componentes curriculares, princípios e práticas incompatíveis com aquela orientação eleita para o desenvolvimento do programa, práticas autoritárias e práticas que colocavam em evidência principal a dimensão da racionalidade técnica. Nessas disciplinas, em particular aquelas vinculadas às grandes áreas do conhecimento (Ensino de Matemática, Ensino de Ciência etc.), observamos um trabalho sustentado pelo pressuposto da neutralidade científica, inspirado nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Os conhecimentos eram vivenciados como verdades absolutas, acabadas e aceitas sem questionamento. Na verdade, em alguns componentes curriculares eram

sobrelevadas as técnicas, os processos, recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender, em detrimento do motivo de se optar por aquele conteúdo e não por outro, ou, ainda, da finalidade de se ensinar as temáticas eleitas.

Outro aspecto observado no decorrer da prática curricular do curso em estudo diz respeito a um componente curricular que adotou como eixo orientador de parte da vivência cotidiana da disciplina o livro *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva¹⁹². Essa é uma bibliografia em que o autor esboça, de forma sintética, a caminhada histórica do campo do currículo, explicitando, no decorrer do seu discurso, a opção clara pela perspectiva pós-crítica de currículo e de educação.

Embora fosse o que de mais novo o conjunto de professores tivesse acesso, o que ainda hoje se constitui em muitos cursos de licenciatura uma novidade, essa decisão mostrou-se inadequada para muitas daquelas turmas de alunas que nem haviam ainda compreendido ou percebido a teorização crítica de educação. Sem defender a linearidade do conhecimento, advogamos que, para compreender a perspectiva pós-crítica, é de fundamental importância ter entendido pelo menos as principais categorias da visão crítica de educação, uma vez que o discurso evidenciado pelos pós-críticos vem sempre acompanhado de um paralelo entre as duas tendências. Isso não significa que muitos alunos não tenham conseguido perceber e estabelecer suas sínteses.

Esse episódio nos permitiu inferir que, embora haja influência mútua entre o campo curricular e a prática curricular, nem sempre as novidades e sofisticções teóricas produzidas no campo do currículo são geradoras de perspectivas promissoras para as mudanças das práticas curriculares. Para Moreira¹⁹³, a busca de novas e complexas teorias no campo do currículo não propicia, necessariamente, a melhor alternativa para compreender e melhor superar os impasses da prática cotidiana da sala de aula; em especial se os enfoques teóricos tiverem como propósito dominante a superação de impasses teóricos e o refinamento de conceitos e metáforas. Quando os pesquisadores do campo curricular se propõem a esses aspectos, recorrentemente deixam em plano secundário as situações reais que instigam e desafiam os sujeitos que vivem o cotidiano dos nossos sistemas escolares e das salas de aula. No caso dessas teorizações, o poder de propiciar perspectivas de mudança, renovando a prática curricular, é quase nulo.

¹⁹² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

¹⁹³ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cad. de Pesq.*, n. 117.

Ao esboçar as principais concepções do campo do currículo e explicitar alguns aspectos vivenciados em uma prática curricular de um curso superior, procuramos demonstrar que, embora essas duas instâncias sejam mutuamente influenciáveis, isso não constitui uma regra fixa. Além desse aspecto, demonstramos a impossibilidade de uma tendência única influenciar de forma límpida o desenrolar de uma prática curricular.

Como propugnam Lopes e Macedo¹⁹⁴, o campo do currículo no Brasil foi se constituindo, a partir dos anos 90 do século XX, de forma híbrida. As autoras salientam que, a partir dessa época, o campo vem se caracterizando mais pela diversidade orgânica de tendências teóricas do que pela uniformidade. Nesse sentido, asseveram que:

[...] o processo de hibridação ocorre com a quebra e a mistura de coleções organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros. [...] Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.

Assim como o campo curricular, os aspectos esboçados da vivência curricular do curso de Pedagogia em análise demonstram que o currículo em ação, ou melhor, a prática curricular congrega dimensões diversas, muitas vezes opostas aos princípios originalmente pretendidos. Embora a intenção primeira do currículo oficial orientasse para a afirmação de uma perspectiva crítica de currículo, foi uma vivência mesclada por interesses e direcionamentos diversos. A vivência total do curso, não sabemos se consciente ou inconscientemente, não foi pura dos princípios inicialmente veiculados. Pela própria história de formação dos professores que atuaram no curso, a mescla de crenças teóricas restou evidenciada.

Mesmo havendo uma discussão sistemática acerca dos princípios norteadores daquele currículo, com a totalidade dos docentes atuantes no curso, ainda assim, pelas próprias convicções de cada um, não é garantida a uniformidade de princípios, o que gera a mesclagem e o hibridismo na prática curricular.

Nessa perspectiva, Fazenda¹⁹⁵ ajuda-nos a avançar mais um pouco nessa compreensão quando alerta que trabalhar na interdisciplinaridade é pesquisar na ambiguidade. Embora o projeto oficial do curso declare formalmente uma perspectiva a ser seguida, determinando três

¹⁹⁴ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-50.

¹⁹⁵ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 21.

dimensões orientadoras para organizar o curso, delineando preocupações a serem levadas em consideração por todos que iriam tornar o currículo vivo, isso não se constituiu em regra a ser seguida por todos os professores. Os acontecimentos reais não trilharam necessariamente por aquelas orientações. Fazenda¹⁹⁶ afirma que a realidade é poliparadigmática¹⁹⁷, “pois nela persistem crenças, valores, idéias, modos diferentes de organizar a vida, ao lado de uma racionalidade que a explicita”.

Fazenda¹⁹⁸ avança um pouco mais quando abre uma brecha para compreender algumas das razões pelas quais elaboradores e orientadores de currículos creem que é possível determinar uma única perspectiva de atuação, ao se colocar o projeto curricular em prática. De acordo com a autora pré-citada, os projetos de cursos de formação de professores são construídos com base em paradigmas formais e externos àqueles que vão de fato dar vida ao que foi projetado. São articuladas proposições que apenas determinam e levam em consideração *o que deve ser feito*, emparelhado com *o como fazer* e *para que fazer* a fim de efetivamente atingir o que foi vislumbrado. São raras as vezes em que tais curriculistas de projetos de cursos de formação de professores acrescentam a preocupação com os sujeitos implementadores do currículo vivo e o lugar em que estão situados.

As crenças, os valores, os saberes, as dificuldades, os modos de ser, dos sujeitos que colocam o currículo em ação, são o que de fato vão fazer o currículo real, embora poucas vezes sejam objetos de preocupação dos proponentes dos projetos curriculares. Toda realidade é ambígua e está sempre além do que a nossa capacidade de discernimento consegue perceber; no entanto, quando admitimos a ambiguidade como parte de uma prática, passamos a ter consciência de que as certezas são provisórias e que, assim sendo, nos faz olhar para as convicções com mais cautela, com desconfiança. Essa postura abre um leque de possibilidades que não admite um pensar restrito diante da complexidade dos fenômenos educativos que se vivencia. Serão vistas sempre alternativas a serem testadas, que não permitem escolhas únicas e isoladas, caracterizando um fazer mais inclusivo e interativo, em que não existe a opção a ser trilhada, mas uma diversidade que se apresenta no movimento do caminhar.

¹⁹⁶ FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a, p. 19-20.

¹⁹⁷ Morin entende paradigma como “o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias” (MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*, p. 258). Se para Fazenda a realidade é poliparadigmática, há uma clara intenção de potencializar e ampliar sentidos e noções para compreender a realidade (FAZENDA, Ivani C. A. (Org.), op. cit., p. 19).

¹⁹⁸ *Ibidem*.

5.4 O Currículo Oficial de Pedagogia: dimensões e pretensões interdisciplinares

Estamos designando de 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 Secretaria de Estado da Educação (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, vivenciavam, 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 Silva¹⁹⁹ 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. Para a autora:

[...] a história do curso de Pedagogia é marcada pela busca de resposta “de quem é o pedagogo” por meio da indicação de tarefas do campo educativo reservadas a ele, envolvendo um grau menor ou maior de especificação das mesmas. A realização desse empreendimento através dos tempos foi acompanhada ora pela idéia de que uma mesma formação comum prepararia tal profissional para o exercício de suas tarefas, ora pela idéia de que formações diversificadas deveriam ser oferecidas

¹⁹⁹ BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *A reforma universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites*. São Paulo: Didática, n. 24, 1988; BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999; BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. [S.l.], 2001 (mimeo.); BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. *Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

visando [a]o preparo de profissionais para as diferentes tarefas de seu campo de trabalho²⁰⁰.

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 Anfope²⁰¹, 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.

Pimenta e Libâneo²⁰² 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. A esse respeito, ambos os pensadores²⁰³ assim se manifestam:

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

²⁰⁰ SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*, p. 142.

²⁰¹ 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 (Conarce). Em 1990 essa Comissão recebeu o nome de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), atuando até os dias de hoje.

²⁰² 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*.

²⁰³ *Ibidem*, p. 29.

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.

Embora se admitisse a *formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal* (Art. 62 da Lei nº 9.394/96), havia decisão política do Governo do Estado do Acre visando propiciar condições para elevar o nível de formação dos professores em efetivo exercício a patamar superior, de modo a melhorar – em termos tanto quantitativos quanto qualitativos – os índices educacionais apresentados pelo Estado nas avaliações nacionais.

Além disso, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Lei nº 9.424/96) favorecia, aos estados e municípios, a adoção de medidas e alternativas direcionadas para suprir as demandas de formação e qualificação de professores em efetivo exercício.

Outro elemento importante para que a Instituição responsável pelos destinos educacionais do Estado do Acre viesse a estabelecer convênio com a Ufac foi o Plano Decenal de Educação para Todos do Estado. Esse documento apontava a questão da valorização, qualificação e titulação dos docentes como um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação básica.

Por todo esse panorama, a Ufac, em convênio com a SEE e as Prefeituras Municipais, assume o compromisso de formar em nível superior cerca de 2.800 professores que já se encontravam em efetivo exercício na rede de ensino do Estado e dos 13 municípios envolvidos.

Foi, então, elaborado um projeto especial de Pedagogia, na forma modular, para a formação dos professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, permeado

[...] por uma visão orgânica do conhecimento, ensejando o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, das tecnologias e do desenvolvimento da capacidade investigativa e pedagógica, consolidando competências específicas de forma a

garantir a concretização dos dois eixos estruturais previstos na LDB para a educação básica: a interdisciplinaridade e a contextualização, num sistema curricular ordenado nos diversos níveis²⁰⁴.

De acordo com o projeto oficial, esse curso de Pedagogia 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 no final da década de 60 do século XX²⁰⁵, 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.

5.5 Objetivos do Projeto Curricular Interdisciplinar

O projeto curricular definiu dois tipos de objetivos: os gerais da formação e os educacionais. Com essa divisão, embora não fosse esse o propósito, são perceptíveis os resquícios de uma orientação tecnicista, uma vez que mesmo estando separados não notamos as razões pelas quais foram elaborados sob títulos diferentes. Se os objetivos considerados objetivos gerais da formação evidenciam preocupações específicas com a profissão da docência, também são demonstradas preocupações mais amplas com o contexto econômico, cultural, político e social. O mesmo acontece no tocante àqueles denominados objetivos educacionais. Como vimos, na abordagem curricular técnica, há uma preocupação prioritária em categorizar e definir com precisão os objetivos a serem perseguidos no processo educativo. Nessa perspectiva de currículo, esmiuçar os objetivos garante o estabelecimento de métodos adequados para alcançá-los e mensurá-los. Há, no entanto, preocupação em precisar e objetivar comportamentos e atitudes a serem desenvolvidos e conquistados no decorrer do

²⁰⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre. p. 7.

²⁰⁵ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

processo vivido no curso. Conforme podemos notar, essa crença é permeada por um paradigma das certezas, diferente do explicitado pela perspectiva interdisciplinar.

Segundo o modelo de Tyler, somente com uma definição precisa, detalhada e comportamental dos objetivos será possível definir com precisão as experiências a serem vivenciadas pelos alunos e como organizá-las, como também mensurar se o caminho trilhado alcançou a meta estabelecida. Para evidenciar com mais clareza, descrevemos no Quadro 5.1, a seguir, as duas categorias de objetivos.

Quadro 5.1 – Categoria de objetivos do Projeto Curricular Interdisciplinar

| Objetivos gerais da formação | Objetivos educacionais |
|--|--|
| <p>1. Assegurar a formação inicial aos professores efetivos do Estado que atuam na fase inicial da educação básica, por meio do curso superior de Licenciatura Plena, de caráter emergencial, promovido em convênio com a SEE/Ufac.</p> <p>2. Possibilitar que a formação inicial garanta condições para que os professores possam desenvolver de modo contínuo competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, participação no projeto educativo e curricular da escola e produção de conhecimentos pedagógicos para responder às diferentes exigências das situações de trabalho; • orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos, técnico-pedagógicos e pressupostos epistemológicos coerentes; | <p>Os objetivos educacionais, descritos a seguir, foram definidos a partir do campo profissional do professor, referenciado nas funções por ele desempenhadas, relacionadas no item 4.1.1 dos fundamentos desta proposta curricular.</p> <p>Assim, as atividades teóricas e práticas do currículo do curso de Pedagogia – destinado à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – deverão propiciar condições para que os alunos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilizar conhecimentos adquiridos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação; • compreender o papel do professor enquanto cidadão e profissional da educação, pautando-se na explicitação de questões sociais, políticas e éticas que interferem no seu trabalho, bem como no de seus alunos; |

Continua

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida; • dominar os conteúdos das diferentes ciências que compõem o currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, adaptando-os às diferentes realidades socioculturais dos educandos; • utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações com a realidade acreana; • utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, com base em seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos; • desenvolver-se profissionalmente e ampliar o horizonte cultural para a utilização de novas tecnologias e formas de comunicação; <p>3. Promover ações que aproximem a comunidade e a escola no tocante a tornar os ambientes propícios à promoção da aprendizagem dos alunos;</p> | <ul style="list-style-type: none"> • possuir domínio dos conteúdos das diferentes Ciências que compõem os currículos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também ser capaz de assegurar a transposição desses saberes em conteúdos de ensino, adaptando-os às diferentes realidades sociocultural de seus alunos; • dominar os aspectos conceituais e técnicos de diferentes estratégias de comunicação de conteúdos e de avaliação do ensino-aprendizagem que lhes permitam eleger as mais adequadas às características dos alunos, aos objetivos do processo ensino-aprendizagem e à natureza dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental; • criar, elaborar, desenvolver e avaliar propostas de intervenção pedagógica nas classes de Educação Infantil, com base na compreensão do processo de desenvolvimento biopsicossocial e cultural das crianças em cada faixa etária atendida; • analisar, selecionar e utilizar diferentes materiais e recursos didáticos, diversificando as atividades pedagógicas e potencializando o seu uso em diferentes situações nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; |
|--|---|

| Objetivos gerais da formação | Objetivos educacionais |
|---|---|
| <p>4. Assegurar o efetivo acompanhamento de todo processo de desenvolvimento do curso, mediante a implantação de um sistema de avaliação que envolva técnicos da SEE e o corpo docente e discente do curso.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver atividades de investigação sobre diferentes aspectos da prática pedagógica escolar com a finalidade de propor alternativas de investigação didática, necessárias à promoção e acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e contribuir para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da escola; • participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola; • estabelecer intercâmbio com outros profissionais, participando de eventos de natureza sindical, científica e cultural. |

Apesar da preocupação exacerbada em categorizar e desdobrar os objetivos, a mesma proposta curricular deixa explícita outras preocupações que a distanciam de uma perspectiva estritamente técnica. Os objetivos também demonstram, além da dimensão profissional e técnica, o cuidado em privilegiar a dimensão política, econômica, social, cultural, pedagógica da realidade brasileira, assim como também apontam preocupações epistemológicas dos conhecimentos.

No conjunto, as preocupações que perpassam os objetivos são a de enfatizar a educação, a escola, o conhecimento, o ensino, a docência e suas relações com o contexto social mais amplo, com pretensões de esclarecer e encontrar alternativas mais críticas para o trabalho pedagógico. Por esses ângulos, o projeto curricular do curso demonstra também forte vinculação com a ideia de conceber a educação como prática social.

Os objetivos pendem mais para questões da docência e, assim, enfatizam em termos quantitativos mais a profissão do professor nos aspectos relacionados à sala de aula; no entanto, podemos detectar preocupações atinentes à gestão escolar, ao projeto pedagógico da

escola. Isso demonstra que, apesar de não pretender formar o especialista de gestão escolar, visualizam como importante entender a sala de aula no conjunto da política pedagógica da escola e esta inserida em um contexto social, econômico, político, cultural mais amplo.

Entendemos que, ao construir currículos, é extremamente importante responder a quatro questões básicas, que a própria filosofia ensina: O quê? Por quê? Como? Qual é o lugar dos sujeitos que vão tornar vivo o currículo? Se observarmos da perspectiva crítica de currículo, constataremos que as preocupações estão centradas nos “porquês” de determinado currículo. Se a perspectiva técnica coloca o peso das preocupações no “como” elaborar currículo, esquecendo-se dos outros dois questionamentos, o mesmo acontece com a perspectiva crítica de currículo. Daí os equívocos acontecerem, mesmo quando as intenções são aquelas que priorizam a crítica como fundamento. No momento de elaborar o currículo, é inevitável e necessário responder àqueles questionamentos. É considerando desse ponto de vista que entendemos que a interdisciplinaridade presta contribuições importantes, à medida que resgata das várias disciplinas ou perspectivas diferenciadas, elementos que se intercomunicam de forma orgânica e una no processo da prática social.

Julgamos importante frisar que os fundamentos que embasaram a construção do currículo de Pedagogia alinhavam-se com a perspectiva crítica de currículo, conforme podemos observar nos trechos do Projeto²⁰⁶, selecionados e reproduzidos a seguir:

[...] uma abordagem globalizante dos fenômenos educacionais, na medida em que incorpora as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem, o processo educativo mais amplo e as dimensões social, política e cultural do contexto em que ocorrem.

[...] significa reafirmar a relevância da atuação do professor na escola e na sociedade, como profissional que exerce atividades na sala de aula, na escola e para além delas, destacando-se: a docência, a participação no projeto pedagógico e curricular da escola, no processo de articulação entre escola e a comunidade e em entidades representativas da comunidade educativa e profissional.

[...] definimos três dimensões para organizar esses conhecimentos como um “esquema” que delinea pontos de necessária atenção a serem considerados na formação do profissional da educação: a dimensão sócio-político-cultural, a dimensão científico-técnico-pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.

Além de muitos outros trechos do Projeto, as discussões realizadas nas assembleias do Departamento de Educação, que tinham como pauta o projeto curricular em construção, evidenciavam a opção por uma perspectiva crítica de currículo.

²⁰⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre, p. 8/9/12.

5.6 Eixos Norteadores da Organização e Desenvolvimento Curricular: segmentos importantes

No projeto curricular do curso de Pedagogia foram definidos dois eixos epistemológicos para balizar a construção da estrutura organizacional: a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*. Seus elaboradores²⁰⁷, ao explicar como entendem o primeiro eixo, assim se manifestam:

O primeiro, a interdisciplinaridade, pressupõe uma visão orgânica do conhecimento e, em suas diversas formas, parte do princípio de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação e de iluminação de aspectos não distinguidos.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, o processo ensino aprendizagem vai além da transmissão e assimilação de informações, procura constituir nos alunos diferentes capacidades como: relacionar conhecimentos com dados e experiências, fundamentar a crítica, argumentar com base em fatos, refletir, analisar, fazer inferências, dentre outras. Tais competências serão mais facilmente alcançáveis se as disciplinas se articularem, contribuindo cada uma com sua especificidade, em torno de estudo comum de um tema, de resolução de situações-problema, o desenvolvimento de projetos de investigação, etc.

[...] interdisciplinaridade se efetivará pela possibilidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas englobadas no currículo para compreender, explicar e intervir na realidade educacional.

A interdisciplinaridade se constitui em um dos eixos principais para a efetivação do projeto curricular. Embora seja um eixo estruturante, há no projeto apenas três trechos explicativos da compreensão dos elaboradores sobre a interdisciplinaridade. Em todos eles 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 parte do Projeto a preocupação em aprofundar o entendimento dessa atitude. Não há em todo o Projeto palavras pelas quais possamos, pelo menos, subentender os princípios que norteiam a interdisciplinaridade, como: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Também não observamos qualquer menção aos atributos de tais princípios. A afetividade, a ousadia, a incerteza e o movimento passam despercebidos em todo o processo de construção do desenho curricular. Como podemos verificar, há uma preocupação em

²⁰⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre, p. 10/14.

atingir a totalidade, pela integração das disciplinas, mas de modo contraditório, o projeto é bastante diminuto nas explicações, que poderiam caracterizar e fortalecer a visão de um projeto interdisciplinar.

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. Podemos observar, no Quadro I do Projeto (ver Anexo), local que nos permite a visualização da distribuição das disciplinas por núcleos estruturadores, a denominação *formação comum de professor multidisciplinar e formação específica de professor multidisciplinar*. Com exceção desse local, não notamos nenhuma explicação acerca de ambos os termos, o que nos induz a concluir que ambos – interdisciplinar e multidisciplinar – são considerados sinônimos. Isso, no entanto, não procede. Se a interdisciplinaridade se preocupa com a verdade do homem, a multidisciplinaridade está mais preocupada com a verdade de cada disciplina.

Para Fazenda²⁰⁸, 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 Fazenda²⁰⁹, 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.

Já em 1996, época da publicação da quarta edição do livro *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, Fazenda²¹⁰ salientava que a interdisciplinaridade vinha sendo utilizada como remédio potente para enfrentar os entraves da dissociação do saber e, enfim, possibilitar a totalidade do pensamento e o restabelecimento

²⁰⁸ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 48.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ *Idem*. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

de uma ordem perdida. Nos dias atuais, ainda é possível notar, por onde passamos, a exaltação da interdisciplinaridade como *slogan*, palavra de ordem, para que a melhor educação se efetive.

A observação do segundo trecho do Projeto do Curso, transcrito na p. 98 desta pesquisa, permite-nos inferir que 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 nisso. 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 Ferreira²¹¹ 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.

O último trecho transcrito a que nos reportamos fortalece ainda mais nossa linha de compreensão, quando afirma que a interdisciplinaridade se efetivará com a mobilização de conhecimentos disciplinares alocados no currículo oficial prescrito. Mais uma vez se repete a ideia de justaposição, própria do entendimento multidisciplinar.

Esse pouco aprofundamento dos aspectos teóricos do projeto oficial, no que diz respeito a esse eixo estruturador, foi de certa maneira compensado na implementação do currículo. Embora não tenhamos encontrado qualquer anotação nas memórias registradas dos encontros com os professores, para discutir os encaminhamentos e as necessidades de aprofundamento de aspectos que envolviam a interdisciplinaridade no curso, os momentos significativos evidenciados pelas professoras egressas nos dão alento no tocante à sua efetivação.

Outro aspecto que corrobora esse entendimento são as falas recorrentes de oito egressas do curso, quando solicitadas a expressar suas compreensões sobre interdisciplinaridade:

– Trabalhar os conteúdos integrados. (4ª Professora)

²¹¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, p. 177.

- Fui trabalhar um texto que trata de crianças abandonadas. No texto exploro a questão financeira – matemática. Sobre ciências, trabalhei a questão da desnutrição. Geografia trabalhei o local em que o texto foi escrito e Português, leitura e interpretação do texto, explorando aspectos da língua. (6ª Professora)
- Procurei um texto que falasse de animais. Dali extraí situações problemas – matemática. Em ciências passo para os vegetais. Que vegetais os animais se alimentam [...] (3ª Professora)
- Peguei um texto que o título era A borboletinha. Era a letra de uma música. Explorei quantidade, movimento, arte, desenho [...] (2ª Professora)
- Só em trabalhar em conjunto já é um grande passo. O que eu não consigo o meu colega consegue [...] (10ª Professora)
- Trabalhando história, ao mesmo tempo eles estão fazendo colagem, desenhos, gestos, mímicas. Esse tipo de aula faz com que os alunos se envolvam mais. (1ª Professora)
- Se houver planejamento nós conseguimos fazer a interdisciplinaridade. Trabalhei um texto informativo. Ele falava muito dos estados, continha muitos números. Primeiro apresentei o texto, em seguida observei a pontuação, o título, situações problemas, explorando unidade, dezena, centena. (8ª Professora)
- Por exemplo: hoje eu estou trabalhando Português. O aluno questiona algo que tem a ver com a matemática. Não se deixa passar batido. Você aproveita para explorar o enfoque matemático [...] (9ª Professora)

De acordo com o explicitado nesses depoimentos, observamos uma clara justaposição de conteúdos das áreas que congregam o currículo da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, embora isso constitua um avanço em relação ao trabalho que realizavam antes, uma vez que, em alguns casos, expressam uma abordagem que parte da motivação do aluno, dos questionamentos, das dúvidas destes. Em outras situações, constatamos uma artificialidade na forma de conduzir a aula, pelo simples fato ter sido inculcada a importância de trabalhar os conteúdos disciplinares juntos e em uma mesma abordagem. Inferimos que, embora a intenção dos elaboradores do projeto fosse registrar no projeto oficial escrito um *design* interdisciplinar, a falta de aprofundamento teórico sobre o tema gerou 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.

Lenoir²¹² 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

²¹² LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 57-59.

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 José²¹³, amparada em Lenoir²¹⁴, 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”²¹⁵. 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. No Capítulo 6, a seguir, nossas assertivas vão ser corroboradas.

²¹³ MOREIRA JOSÉ, Mariana Aranha. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?*

²¹⁴ Ibidem.

²¹⁵ Ibidem, p. 86.

CAPÍTULO 6

**OS CUIDADOS DO CURRÍCULO EM AÇÃO E SEUS EFEITOS POSTERIORES:
SÍNTESE DE JORNADAS SIGNIFICATIVAS**

A ESCOLA

*Escola é... o lugar onde se faz amigos
 Não se trata só de prédios. Salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente, gente que estuda,
 Que se alegra, se conhece, se estima
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente, o professor é gente,
 O aluno é gente, cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte como
 Colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
 Que não tem amizade a ninguém,
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente,
 frio, só.
 Importante na escola não é só estudar: não é só trabalhar
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se
 “amarrar nela!”
 Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.*

(Paulo Freire)²¹⁶

De dois eixos das entrevistas com as professoras egressas – processos significativos e abordagem teórica que propiciaram sentidos mais profundos – 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: discurso dos professores; parceria e registro; ludicidade – teatro, literatura, cinema, dança, pintura e jogos –; oficinas pedagógicas; literatura infantil e avaliação consequente. Salientamos, ainda, alguns componentes

²¹⁶ Texto extraído de FRIES, Patrícia Regina. *Oficina pedagógica em uma abordagem transdisciplinar – Repercussões na aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

curriculares que proporcionaram grande repercussão e envolvimento dos discentes. Para concluir este capítulo, vamos abordar a questão do sentido da identidade profissional, apontando também aspectos da prática docente das professoras antes de participarem do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais – Curso de Pedagogia, com o propósito de demonstrar o processo de transformação pelo qual essas professoras vêm passando. Ressaltamos que, para isso, recorreremos a informações contidas na dissertação de Mestrado desta pesquisadora, uma vez que ela lá trabalhou com esse mesmo grupo de professoras.

6.1 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, conforme restou evidenciado em alguns trechos de suas manifestações reproduzidos a seguir:

O professor/a gostava muito de falar. Falava, falava... e tinha uma linguagem muito difícil. (5ª Professora)

Fazia muito seminário ou dividia o texto e dava para as duplas explicarem o que havia entendido. Quando a gente falava o que tinha compreendido, nunca era da forma que ele/ela queria ouvir, derrubava tudo. (7ª Professora)

Todo mundo tinha muito medo de participar, chegando a ter pessoas que desmaiavam; no entanto, essa forma fez com que todos se dedicassem com mais afinco. (9ª Professora)

Fazenda²¹⁷, ao explicar *o sentido do ser*, resgata alguns teóricos para a compreensão do sentido da palavra e sua importância na interdisciplinaridade. A autora²¹⁸ faz o seguinte questionamento: “Em que medida a palavra é comunicação; e em que medida a educação é

²¹⁷ FAZENDA, Ivani, *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 27-57.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 27.

comunicação?”. Gusdorf²¹⁹ vê a palavra como elemento constitutivo do encontro. No pensamento de Bugtendjk²²⁰, 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”²²¹. Diz ainda que, para que essa relação seja de fato um encontro, é necessário que seja recíproca. Sob a égide de Ricoeur²²², 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-Ponty²²³ e Delanglade²²⁴, vê que necessariamente a palavra tem um sentido. Amparada em Paulo Freire²²⁵, 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”²²⁶. Ainda ancorada em Paulo Freire²²⁷, nota que a dialogicidade é a essência da educação para a prática da libertação. E, por fim, com Buber²²⁸ 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 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 expressarem, e, nesse entendimento, estarão compreendendo o mundo em que estão 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

²¹⁹ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 28.

²²⁰ Ibidem, loc. cit.

²²¹ Ibidem, loc. cit.

²²² Ibidem, loc. cit.

²²³ Ibidem, p. 28/29.

²²⁴ Ibidem, p. 29.

²²⁵ Ibidem, loc. cit.

²²⁶ Ibidem, loc. cit.

²²⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*.

²²⁸ FAZENDA, Ivani, op. cit., p. 30.

didáticas que passaram longe dos benefícios que uma prática com a presença do diálogo possa proporcionar. Os discursos das egressas flagram essa contradição.

Fazenda²²⁹ verificou, com amparo em Ricoeur, 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. Se quem detinha mais condições de fazer esse exame não o fazia, restava ao grupo vivenciar e tolerar o desconforto e a angústia das *disciplinas mais teóricas*, como afirmaram.

O termo teoria, para todas elas, é carregado de uma conotação negativa, sem muito sentido para o que necessitam para o desenvolvimento de seus trabalhos. O pensamento de que “o/a professor/a falava, falava, falava... e tinha uma linguagem muito difícil” foi expresso no momento em que esboçavam suas impressões sobre o eixo da entrevista que lhes solicitava para relatar as abordagens teóricas com mais sentidos para a vida profissional. Das dez professoras egressas, apenas duas conseguiram citar aspectos teóricos das disciplinas estudadas. Foram citadas a exploração do trabalhador, algumas noções sobre o marxismo, o positivismo, o pensamento de Piaget e o livro de Magda Soares, *Linguagem e escola: uma perspectiva social*²³⁰. Apenas citaram, manifestando a importância dessas temáticas para a

²²⁹ FAZENDA, Ivani, *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 28.

²³⁰ SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

compreensão daquilo que fazem. Oito dessas egressas não conseguiram lembrar nenhum aspecto, denotando que o sentido de teoria não foi bem compreendido.

Para Fazenda²³¹:

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. Nesse aspecto, com componentes curriculares apontados, a ação educativa não se estabeleceu.

Queiroz²³² 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 polissemia²³³ e a paráfrase. Os participantes não se expõem, “mas procuram dominar o seu referente, imprimindo-lhe uma direção. Desse processo resulta a polissemia controlada”²³⁴. 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

²³¹ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 41.

²³² 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. p. 64-77.

²³³ Para Queiroz, “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 ‘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.” (QUEIROZ, Maria da Vitória P. U., op. cit., p. 70).

²³⁴ *Ibidem*, p. 69.

interlocutores se mostrem em relação a esse objeto. Acontece a polissemia aberta, em que múltiplos sentidos podem ser dados ao texto.

Queiroz ainda afirma que os discursos se diferenciam pela reversibilidade²³⁵ 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.

Queiroz²³⁶ aborda o discurso por outro ângulo, desdobrando essa compreensão; com isso, fortalece e complementa o pensamento de Fazenda,²³⁷ 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 Fazenda²³⁸, a autora deixa claro que, quando não há encontro de sentidos, que é possibilitado pela dialogicidade, ocorre a incompletude do discurso. Já Queiroz²³⁹, ao tipificar as tendências do discurso, nos possibilita enxergar na tendência lúdica o sentido que Fazenda²⁴⁰ 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 pedagógico: o autoritário, o polêmico e o que proporciona o encontro pleno e lúdico. Se houve situações autoritárias, também houve o seu contrário. Apresentamos, a seguir, dois trechos de falas que evidenciam o que afirmamos:

– Eu gostava da forma como alguns professores trabalhavam os textos. Eles eram debatidos entre nós alunos e no final fazia um comentário geral, sintetizando o que

²³⁵ “É a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui” (QUEIROZ, Maria da Vitória P. U. *O discurso pedagógico dos professores de Pedagogia da UEPB*, p. 69). Trata-se de um dos critérios básicos para classificar a tipologia do discurso.

²³⁶ *Ibidem*, p. 69-70.

²³⁷ FAZENDA, Ivani, *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*.

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ QUEIROZ, Maria da Vitória P. U., *op. cit.*

²⁴⁰ FAZENDA, Ivani, *op. cit.*

havia sido discutido a partir do material dado por ele/a. Isso eu faço com os meus alunos. Eles reescrevem o texto a partir de suas compreensões e discussões. Antes eles só repetiam da forma em que eu dizia. Hoje dou abertura para eles exporem as suas compreensões. (1ª Professora)

– Gostei muito da forma em que a gente lia o texto e preparava, a partir de nossas compreensões, música, teatro [...] A professora dava o texto e mandava representar aquele conteúdo. Isso era teatralizado pelos vários grupos e por incrível que pareça do mesmo texto, apareceu com apresentações diferentes. (7ª Professora)

Pela aversão ao discurso autoritário demonstrada, 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.

6.2 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. Em duas falas, reproduzidas a seguir, demonstram o quanto foi significativa a parceria para o entendimento do material teórico indicado no curso de Pedagogia, como também evidenciam uma parcela de suas identidades.

– O que foi mais ruim no curso foi o seu início. A dificuldade de entender textos tão grandes e complexos. Por exemplo, o livro da Magna Soares²⁴¹, foi muito difícil, marcou para todo mundo. No entanto, foi de grande proveito. A sala se envolveu toda, reuniu em grupo. Aqueles que entendiam mais falavam e explicavam para os outros. Embora tenha sido muito difícil, foi muito proveitoso para todos. Esse texto foi trabalhado em uma das primeiras disciplinas. Tinha aluno que estava com vinte anos que não estudava. Foi uma verdadeira sacudida, facilitando o que veio depois. (2ª Professora)

²⁴¹ SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*.

– Eu gostava dos textos que eram debatidos entre nós alunos e no final a professora fazia um comentário geral, sintetizando o que havia sido discutido nos grupos, a partir do material. Isso eu faço com os meus alunos. Eles reescrevem o texto a partir de suas discussões e compreensões nos estudos de grupo. Antes de fazer o curso de pedagogia eu não dava abertura para isso. (3ª Professora)

De acordo com Fazenda²⁴², 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 conhecimentos, ocorrendo uma interpenetração do que um sabe com o que os outros sabem, gerando conhecimentos mais elaborados.

A parceria abre inúmeros leques de possibilidades, seja na produção científica, seja na efetivação do trabalho profissional; ela mostra sua relevância durante as dificuldades enfrentadas nos afazeres diários. Se a predominância do tempo Cronos marca de forma indelével o mundo contemporâneo, é mais do que necessário estabelecer a intercomunicação com um número cada vez maior de parcerias, criando um ambiente gerador de capacidades superiores em termos qualitativos.

Em conformidade com as falas apontadas, é possível observarmos 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 aquele denominado *Pais e filhos alfabetizados* que 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 saem todos engrandecidos. Segundo a 7ª Professora entrevistada, esse projeto origina-se de uma semente germinada no curso de Pedagogia. O projeto surgiu em decorrência do baixo rendimento e evasão dos alunos. “Os pais, quando chamados, diziam que não tinham condições de orientar em casa, uma vez que nem eles eram alfabetizados”²⁴³. O registro recorrente dessas falas dos pais

²⁴² FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*, p. 68-70.

²⁴³ Fala da 5ª Professora entrevistada.

permitiu ao grupo de professores da escola, com a parceria da comunidade de seu entorno, elaborar e desenvolver o projeto. Duas falas dessa professora evidenciam como enfrentam nos dias atuais o cotidiano profissional:

– Hoje o modo de pensar e fazer são bastante diferentes de antes do curso. Hoje temos a preocupação de registrar e arquivar tudo o que passamos na escola. Este projeto que elaboramos e executamos tem uma semente germinada na Pedagogia. A possibilidade de alfabetizar e desenvolver outras ações com os pais de alunos é uma meta muito presente na escola. Antes parecia que tínhamos uma viseira. Não passávamos do rotineiro. Hoje conversamos mais sobre o que fazemos, trocamos idéias, trabalhamos juntos com outras instituições, tudo em benefício da comunidade escolar. Hoje nos planejamentos as horas passam que nem se apercebe. As discussões são tão boas e ricas. Trabalhamos em cima de dados. É a partir deles que construímos nossas ações. As discussões são acirradas, uma vez que os dados não mentem. Há um envolvimento e acompanhamento mais de perto. Antes aquelas leituras infundáveis sem acompanhamento prático já não acontecem mais nos planejamentos. Isso ficava muito cansativo. Hoje vamos direto no que acontece nas salas de aula e buscamos juntos alternativas para superar. (7ª Professora)

– O projeto Pais e Filhos Alfabetizados teve sua origem pelo baixo rendimento e evasão escolar. Os pais quando eram chamados diziam que não tinham condições de orientar em casa uma vez que nem eles eram alfabetizados. A partir daí surgiu o projeto e seu desenvolvimento. Marcamos um chá da tarde para chamar os pais. Houve todo um cuidado para recepcionar os pais não alfabetizados. (5ª Professora)

– Foi todo um trabalho de conquista. Com esse trabalho temos observado uma melhora significativa no desempenho dos alunos. Enquanto os pais estão estudando eles permanecem com alguma atividade no interior da escola. É um trabalho diário de conquista. Os pais trabalham e têm uma vida muito atribulada. É muito bom, todos se envolvem, quando um está fazendo uma coisa o outro já está em outra, todos contribuem. Há uma preocupação na ação e não há quem compete. (7ª Professora)

Os aspectos observados em suas 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. A esse respeito, apresentamos trecho da fala da 6ª Professora entrevistada:

Outras atividades significativas foram aquelas realizadas por professores que exigiam a atualização do portfólio. Todo dia tínhamos que registrar o que tinha sido feito, o que tinha aprendido, as dificuldades enfrentadas e tudo isso era colocado em uma pasta. Depois o professor pegava a pasta e via o processo que cada um havia desenvolvido. Seja lendo ou nos colocando para ler os registros realizados. Isso produziu vários saltos qualitativos nas nossas aprendizagens.

Se Fazenda²⁴⁴ evidencia a importância da memória registro e o retorno a ela para o avanço do olhar na produção científica interdisciplinar, observamos na fala retrotranscrita 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 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.

6.3 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? Não é aquele sentido que recorrentemente vem expresso na maioria dos dicionários. Em rigor, o significado do termo nesses locais de informação é reducionista, ligando-o de maneira restrita a jogo, brinquedo, passatempo ou divertimento. Um componente lúdico em uma atividade pedagógica não significa, necessariamente, uma atividade divertida ou composta de regras a serem seguidas. 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.

²⁴⁴ FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?*.

Centramos, nesse sentido, nossa compreensão no pensamento de Luckesi²⁴⁵, 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. Pensando 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.

No tocante a esse aspecto, Luckesi²⁴⁶ ressalta:

[...] Quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito.

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.

²⁴⁵ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, Educação e ludicidade. Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?* Salvador: Gepel, Faced/Universidade Federal da Bahia, 2002.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 31.

6.3.1 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-Egg²⁴⁷, 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 de

²⁴⁷ ANDER-EGG, Ez. *El taller: una alternativa para la innovación pedagógica*. Buenos Aires: Magistério Del Rio de La Plata, 1991.

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 Boff²⁴⁸, 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.

6.3.2 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, tudo foi ficando muito engraçado e divertido, 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 onomatopéica 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

²⁴⁸ BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*.

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 10ª Professora entrevistada, ao se referir aos processos significativos vivenciados no currículo vivo, assim se manifesta:

A professora de literatura infantil abordou primeiro todo um referencial teórico que dava uma direção para trabalhar em sala de aula que deu uma volta de 360° (*sic*) no nosso trabalho. Contação de histórias, criação, como explorá-las [...] Foi um curso que se baseava em cima do trabalho que realizávamos. Uma parte teórica e em seguida uma aplicação prática. (10ª Professora)

A manifestação da entrevistada pré-citada 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 a entrevistada diz que essa forma de atuação “deu uma volta de 360°” no que faziam antes, conferiu 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.

6.3.3 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 um mesmo texto, ao ser lido por diferentes grupos, emergia 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 Luckesi²⁴⁹ 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

²⁴⁹ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*, Educação e ludicidade. Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?

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.

É importante ressaltar que, no quadro de professores do Departamento de Educação da Ufac, não havia até então docente com formação artística para fomentar discussões que articulassem essa dimensão do fazer cotidiano da sala de aula. Eram portadores de toda uma sensibilidade para tais aspectos, mas faltavam possibilidades reais de concretizá-las. A parceria da Ufac com a SEE tornou esse salto possível ao viabilizar a contratação de professores temporários com essa formação. Esses professores chegaram e oxigenaram as ideias; tornou-se real uma aspiração, de algum tempo, do Departamento de Educação.

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.

Conforme as entrevistadas manifestaram, 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 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.

6.4 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 se autoavaliar. 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 final 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”²⁵⁰ flagram e colocam em relevo uma avaliação classificatória, não recomendada para o processo de ensino-aprendizagem.

²⁵⁰ Expressões encontradas nos instrumentos de avaliação aplicados pela equipe de coordenação do curso.

Dois trechos de depoimentos das entrevistadas, transcritos a seguir, corroboram a linha de compreensão que desenvolvemos:

– Gostei de muitos professores. As explicações eram muito boas, iam a fundo. Muitos professores mandavam refazer tudo de novo após ser avaliado que não estava muito bom. Havia um incentivo para que reconstruíssemos novamente a atividade realizada inicialmente sem muito sucesso. Suas correções sugeriam outras formas de melhor proceder. Outros desenvolviam o assunto com uma linguagem que facilitava a nossa compreensão. Outros traziam muitos problemas já resolvidos e outros não, de forma que aqueles já resolvidos ajudavam e mostravam como construir os novos resultados. (7ª Professora)

– Com muitos professores o processo de avaliação não era justo. Muitos alunos não estudavam e conseguiam notas elevadas. Havia aqueles alunos que se matavam estudando, mas que não tinham muita facilidade, haviam passado muitos anos sem estudar e quase sempre se saíam mal nas avaliações, sem a oportunidade de fazer melhor. Alguns tinham muita facilidade e nem estudavam. (10ª Professora)

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 pré-citadas, 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.

Perrenoud²⁵¹ diz que essas duas formas de avaliação já estão presentes nos sistemas educacionais há algum tempo, não havendo consenso entre uma e outra. Nas suas pesquisas, tem verificado que os adultos, ao puxar pelo fio da memória, resgatam lembranças que vinculam a avaliação ora a experiências gratificantes, construtivas, ora a uma sequência de constrangimentos e humilhações. De alguma forma, os defensores das duas lógicas encontram justificativas para fazer valer os seus posicionamentos. Não é raro detectar argumentos que denunciam “a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação”²⁵².

Perrenoud é explícito ao demonstrar a complexidade dos processos avaliativos, relacionando-a à diversidade de lógicas avaliativas presentes no seio dos sistemas escolares, a seus antagonismos, ao fato de que a avaliação está na essência das contradições das práticas

²⁵¹ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

²⁵² *Ibidem*, p. 9.

educativas, presentes na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades.

Segundo o pensador²⁵³, as duas lógicas que conduzem a prática avaliativa clássica tradicional e a prática avaliativa formativa, no seu bojo total, não sofrem rupturas definitivas; tanto em uma quanto na outra perpassam aspectos da observação formativa. Perrenoud²⁵⁴ explica que, no entanto, entre uma avaliação formativa episódica, pouco instrumentada e fundada no bom senso, há que se percorrer um caminho longo, para se atingir de fato uma avaliação coerente com os propósitos de uma didática pedagógica direcionada à prestação de auxílio à formação e à aprendizagem.

Se as duas lógicas não sofrem ruptura total entre uma e outra, o que as diferencia? Para Perrenoud²⁵⁵, o que as torna diferentes é a frequência de mecanismos de comparação, de seleção e de auxílio à formação e à aprendizagem. A intensidade desses procedimentos e estratégias, nas práticas de ensino, vai determinar para onde se deseja caminhar, se para seleção ou formação.

Charles Hadji²⁵⁶, entendendo também a avaliação como detentora das mesmas finalidades explicitadas por Perrenoud²⁵⁷, faz outra abordagem. O pensador problematiza e estabelece distinção entre medir e avaliar, demonstrando que a avaliação tem uma natureza diferente da medida. Hadji²⁵⁸ enxerga a avaliação como, em essência, um processo de comunicação. Explica que nesse processo é necessário haver uma intencionalidade formativa por parte do professor que se caracteriza, fundamentalmente, pelo seu compromisso com a aprendizagem do aluno. Para ele, a avaliação se constitui em um processo dialógico, que envolve professores e alunos situados institucionalmente.

Ainda a respeito da compreensão teórica do propugnado por Hadji, registramos que, segundo esse pensador, a avaliação não é formativa por acaso, ela se torna formativa quando se vincula a um projeto pedagógico explícito, construído de modo coletivo. Nesse caso, sua metodologia se caracteriza por buscar com persistência a aprendizagem, por observar e interpretar essas aprendizagens, por se preocupar em comunicar e informar os resultados com

²⁵³ PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*.

²⁵⁴ Ibidem.

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

²⁵⁷ PERRENOUD, Philippe, op. cit.

²⁵⁸ HADJI, C., op. cit.

a máxima transparência e participação dos envolvidos, para, só depois, fazer uma apreciação final.

Sobre o propugnado por Charles Hadji²⁵⁹, entendemos que a avaliação só é formativa quando, tomando por base as dificuldades analisadas, houver um propósito em saná-las, reorientando o processo de ensino com novas alternativas que venham atingir, de modo efetivo, aprendizagens significativas. Além disso, é de extrema relevância construir de maneira coletiva, os critérios de avaliação para que todos, indistintamente, compreendam os propósitos do ensino e as aprendizagens a serem buscadas. Nesse processo, devem ser proporcionadas ao aluno condições para que ele próprio entenda o seu percurso de aprendizagem e as dificuldades que se antepõem, favorecendo a autoavaliação.

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 Charles Hadji²⁶⁰ 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.

Fazenda et al.²⁶¹ advertem:

[...] ao avaliarmos interdisciplinarmente, olhamos por camadas. A primeira camada remete-nos a olhar a sala toda, a escola e seu entorno – o seu espaço imediato. A segunda camada remete-nos a olhar a transitoriedade do espaço, ou seja: como está, como foi e como se constituiria num vir a ser. A terceira camada remete-nos a olhar as condições do espaço atemporal, onde este foi gestado; olhamos cuidadosamente e diagnosticamos potencialidades – objetivas e subjetivas; reais e aparentes; perenes e transitórias – aproximamo-nos de um espaço, num tempo situado. A quarta camada

²⁵⁹ HADJI, C. *Avaliação desmistificada*.

²⁶⁰ *Ibidem*.

²⁶¹ FAZENDA, Ivani et al. Avaliação e interdisciplinaridade. *Revista Internacional d'Humanitats* – Universidade Autònoma de Barcelona, Barcelona, set.-dec. 2009.

converge nosso olhar para o aluno, sua posição atual, seus desejos, suas potencialidades – procuramos reconhecê-lo de soslaio. A quinta camada converge nosso olhar para o professor – o que conhece, seus medos, inseguranças e seu arsenal de probabilidades de êxito e fracasso – aprendemos a respeitá-lo. Na sexta camada voltamos a nós mesmos enquanto avaliadores, constatando e vivendo em si próprios, a existência de possibilidades de avaliar cada camada. Assim como num espelho, aprendemos a avaliar-nos no confronto com a escola, a comunidade, a sala de aula, o aluno – os saberes da nossa competência, os da competência alheia – desapegamos-nos, desnudando o próprio ser.

Embora à época do desenvolvimento da prática curricular do curso não tivesse esse nível de entendimento da avaliação interdisciplinar, a grande maioria dos professores com inserção no curso já transitava em teorias avaliativas que a colocavam como um auxiliar de qualquer prática pedagógica. 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 processo, fazendo compreender com mais nitidez as várias camadas colocadas pela teoria 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.

6.5 O Cuidado em Estabelecer Sentidos para a Identidade Profissional: as professoras antes das jornadas curriculares do Curso de Pedagogia

As inúmeras pesquisas sobre o significado e os processos de construção da identidade, em seus muitos sentidos, demonstram que esses veios teóricos são dotados de um potencial inovador que vai para além do modismo. Na nova realidade social em que vivemos, na qual as mudanças são infinitamente mais rápidas e que as referências já não se mostram tão consistentes e significativas, a *crise de identidade* emergiu na consciência de homens e mulheres contemporâneos, alcançando dimensões jamais vistas. Essa crise gera comportamentos novos em que a busca da identidade atinge cidadãos de profissões novas e antigas, grupos sociais, regiões e etnias.

A profissão docente, como não poderia deixar de ser, está inserida nesse contexto. Em um passado próximo, essa profissão era(é) concebida como apenas uma preparação técnica para desenvolver um conjunto de atividades, que, na falta do professor, qualquer um poderia desempenhar. Em uma fase posterior, de uma perspectiva crítica, o exercício profissional é enfatizado como atitudes procedimentais que colocam em evidência – dúvidas, questionamentos, aprofundamento etc. – os motivos e as razões que orientam determinadas formas de conceber e exercitar a profissão. Essa abordagem sobre o profissional da docência centra sua análise nos aspectos enfatizados pela área disciplinar da sociologia. Dessa perspectiva, as contribuições dos atores escolares tendem a ser eliminadas, ignorando, de certa maneira, os contextos de trabalho dos professores, suas histórias de vida, e os subordinando a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola. Tanto a primeira quanto a segunda referência de ação, ao serem confrontadas com a realidade escolar e com a realidade das histórias de vida de seus profissionais, perdem suas potencialidades, criando um mal-estar por não visualizarem indicativos que lhes permitam caminhar com mais convicção nas suas jornadas profissionais.

A título de especificar melhor esse processo, salientamos que, ao longo das décadas, Nóvoa²⁶², ancorado nos estudos de Ball e Goodson²⁶³ e Woods²⁶⁴, registra como os professores eram enxergados. Nos anos 60 do século XX, foram ignorados; não se

²⁶² NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*.

²⁶³ BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. *Teachers' lives and careers*. 2. ed. London: The Falmer Press, 1989.

²⁶⁴ WOODS, Peter. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press, 1991.

considerava sua importância no processo dinâmico educativo. Na década seguinte, foram acusados de contribuir sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais; nos anos 80, eram vigiados e controlados sob uma multiplicidade de mecanismos. Nas décadas subsequentes até os dias atuais, o professor tem sido colocado no centro das discussões educativas e das problemáticas de investigação.

É nessa crise de perspectivas que os processos de constituição da identidade profissional vêm sendo buscados por pesquisadores da área, de modo progressivo. Para Carrolo²⁶⁵, a ontogênese do indivíduo é um processo contínuo de influência recíproca de comunicação em que, nas sucessivas fases do desenvolvimento e em cada nível de evolução, pode ser modificado, mas um princípio permanece inalterado: “a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individuação é um produto da socialização e esta só se pode entender como individuação”²⁶⁶.

Foi nesse processo continuado de idas e vindas, de insucessos e de descrença, que a dimensão profissional, componente do quadro interdimensional da socialização, foi alcançando patamares superiores de importância, uma vez que o emprego constitui uma característica estruturante da identidade social do indivíduo. Esses dois conceitos – socialização e identidade – necessitam, nesse sentido, ser redescobertos e redimensionados apoiados por uma perspectiva interdisciplinar. Nenhuma área do conhecimento consegue captar, de modo isolado, a essência e a interdimensionalidade de ambos os conceitos.

A docência é desempenhada por uma pessoa que afeta em grande parte, com o seu modo de ser, a profissão e vice-versa. É nesse processo de influência mútua que se constrói a identidade docente de modo continuado e sem interrupção. Mesmo ele sendo desconsiderado e esmagado com acusações, nas sucessivas décadas do século XX, o professor foi se constituindo e essa identidade só poderá ser percebida de uma perspectiva que leve em consideração a interdimensionalidade e a inter-relação destas.

Nóvoa²⁶⁷ esquematiza indicadores que sustentam e ajudam a compreender o processo identitário dos professores. Menciona três AAA que não podem ser ignorados: são as iniciais de adesão, ação e autoconsciência. O primeiro **A** deve ser considerado porque, uma vez sendo professor, este adere a princípios, a valores e a projetos que lhe parece consequentes para o

²⁶⁵ CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997.

²⁶⁶ Ibidem, p. 26.

²⁶⁷ NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*.

desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens. O segundo **A**, referente a ação, deve ser investigado por razões mais convincentes. O agir passa antes por razões de foro profissional e pessoal que ajudam na escolha da melhor maneira de colocar o pensamento em ação. É do nosso conhecimento que o professor, ao selecionar os métodos e as técnicas para desempenhar o seu trabalho, o faz com base nas características a ele inerentes. Métodos e técnicas se adaptam mais ou menos à maneira de ser de cada docente. As experiências que vão acontecendo na vida profissional vão, assim, embasar cada vez mais as escolhas, de modo a determinar o modo-de-ser do professor. No decorrer do tempo, essas experiências consolidam gestos, rotinas, comportamentos com os quais vão moldando o modo-de-ser do professor. O **A** de autoconsciência permite visualizar os processos de reflexão que o professor realiza sobre a sua própria ação. Nóvoa entende que essa é uma dimensão decisiva, uma vez que, com a reflexão, o docente possibilita mudanças de alternativas pedagógicas, por meio de um processo contínuo de autoconhecimento.

Assim embasado, Nóvoa²⁶⁸ adverte que a identidade:

Não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção da identidade passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Se, por um lado, as experiências bem-sucedidas no cotidiano do fazer pedagógico vão moldando o modo-de-ser dos professores, fixando o jeito próprio de cada um – escolhas e planejamentos de aulas, de entender e se relacionar com os alunos, de se comportar e se movimentar diante da imprevisibilidade dos acontecimentos –, forjando uma rigidez identitária, por outro, o campo pedagógico é recorrentemente sensível a efeitos advindos do modismo. No mundo contemporâneo, no qual as novas ideias são postas em circulação de modo veloz, o ambiente educativo é logo contaminado. Há, no entanto, um paradoxo: é nesse ambiente de fixidez e de plasticidade que as identidades profissionais vão sendo construídas. É na luta cotidiana que modos-de-ser e de estar na profissão são gestados.

²⁶⁸ NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*, p. 16.

As dez professoras entrevistadas, sem exceção, cursaram o Magistério no Instituto de Educação Lourenço Filho, escola da qual esta pesquisadora foi professora logo que concluiu o curso de Pedagogia da Ufac, conforme explicitado no Capítulo 3. Dessas dez professoras, cinco foram suas alunas naquele nível de formação. Os principais atributos da prática curricular, naquela época, eram os preconizados pela racionalidade técnica. Nessa formação inicial para a docência, professores e alunos absorviam os conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, aceitas sem questionamento. A prática curricular era constituída de caminhos simplificados e superficiais, o que gerava resultados que não poderiam ir além da tecnização do processo educativo.

Na oportunidade em que realizava o Mestrado na Unicamp (1997/1998), esta pesquisadora desenvolveu, conforme salientado, sua pesquisa na escola em que essas professoras trabalhavam. Um capítulo da dissertação explicitava o cenário escolar e a sua produção. Naquela época, o cotidiano vivido na escola era bastante complexo e instigante. A diretora trabalhava na escola há 26 anos e desempenhava a função de gestora há 18. Exercia uma liderança²⁶⁹ no grupo, e o seu papel era marcadamente centralizador e influenciador das práticas pedagógicas. Todos esperavam que dela viessem o parecer, a solução, a indicação de caminhos. A postura das professoras era invariavelmente tutelada pelo modo-de-ser da gestora. Vislumbravam nela a chave do segredo que iria fazer que superassem os próprios conflitos, as dificuldades, os não saberes. Falas das professoras, na época, como as reproduzidas a seguir, evidenciam o nível de relação de dependência a uma única pessoa: “Quando temos dificuldade, é a diretora quem sempre nos orienta”; “quando estou sem saber o que fazer, vou com a dona Maria”. “A dona Maria é diretora, psicóloga, tudo ela é tudo aqui...”; “a Maria é tipo diretora, supervisor”²⁷⁰.

A diretora era, definitivamente, o ponto decisivo e disseminador das ideias para o trabalho pedagógico. Embora fosse uma pessoa muito presente, atuante e conhecedora dos problemas que a escola enfrentava, o seu modo-de-ser de gerir a escola furtava às professoras autonomia perante o trabalho. A dependência e a falta de confiança nas próprias decisões as impediam, também, de responsabilizar-se pelos resultados alcançados.

²⁶⁹ Estamos entendendo por liderança as ações de uma pessoa perante um grupo, que consegue, sem autoritarismo, administrar as dificuldades, as eventualidades, por meio do diálogo e do bom senso.

²⁷⁰ Falas das professoras, extraídas do trabalho de PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações*: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre.

A diretora estava em busca, e as professoras a acompanhavam, de um método pronto (construtivismo) e paradoxal, que conseguisse ensinar a todas as crianças os conteúdos estabelecidos nos guias curriculares, em um mesmo tempo, na mesma quantidade, independente dos alunos. Estava fascinada pelo construtivismo de Emilia Ferreiro; de maneira contraditória, o critério para compor o método de trabalho pedagógico centrava-se no valor prático e imediato.

O pragmatismo e o anti-intelectualismo orientavam os fazeres. O modo de falar das produções teóricas demonstrava desprezo e a pouca importância que davam a essa dimensão do fazer pedagógico. Concebiam as teorias educacionais como verdades, mas, contraditoriamente, não viam proximidade com o que faziam e, assim, as refutavam. O anti-intelectualismo impedia um diálogo amplo com aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e interdisciplinares, o que tornava as trocas homeostáticas e não permitia alterações diferenciadas, ou melhor, as trocas de saberes se alimentavam das mesmas informações, mantendo o quadro quase inalterado. O círculo vicioso era mantido. A rotina se fixava e as impedia de estender o olhar para outros horizontes de possibilidades.

Havia, na época, uma forte argumentação em favor de maior divisão de responsabilidades entre as áreas que compunham o currículo das séries iniciais, em particular nas últimas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental. À proposta de maior fragmentação do trabalho pedagógico das professoras, estas endossavam sem questionamento, ao contrário, defendiam com veemência alegando possibilitar condições para uma dedicação maior, com tempo para planejarem com mais profundidade. Esse aspecto resta evidenciado na fala que se segue:

[...] o que fizemos nas terceiras e quartas séries: dois professores ficam com duas matérias. Eles planejam em cima daquelas que lhes cabem. Planejar duas matérias é melhor do que planejar quatro ou cinco. Porque eu penso, se a gente quisesse uma educação melhor, teríamos também que avaliar o professor de 1^a a 4^a série, de pré a 4^a é diferente do trabalho de 5^a ao 2^o grau. Eu tenho debatido isso muito. A professora de pré a 4^a faz cinco planos e tem que dá recreação e religião. Olha, para fazer plano de aula, para fazer o material de cinco matérias diferentes, religião e recreação é desgastante para o professor, principalmente numa idade em que a criança requer muito do professor. (Fala da diretora da escola em 1998)²⁷¹.

Contava-se com toda uma argumentação favorável à implantação nas séries iniciais da separação disciplinar que ocorre nas séries seguintes do Ensino Fundamental. A diretora da

²⁷¹ PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações*: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre.

escola buscava, no sentido contrário ao das expectativas das docentes, maior obscurantismo acerca do que faziam. A disciplinarização, a disjunção, a não comunicação entre as áreas conduziram a um distanciamento maior, o que tornava ainda mais complexa a compreensão do processo pedagógico.

Além desse aspecto, essas professoras, à época, orientadas pela diretora da escola, consideravam a incorporação de conteúdos pelos seus alunos como a finalidade essencial do ensino. Os caminhos trilhados oscilavam entre um viés da pedagogia orientada pela racionalidade técnica à pedagogia centrada nos aspectos psicológicos da educação, tendo como foco maior a acumulação de conteúdos.

Havia uma vontade de mudança; no entanto, o repertório de conhecimentos e experiências não permitia o avanço. O olhar possível do grupo ficava restrito aos limites da escola. Na época, concluímos, durante a pesquisa, que havia possibilidades de estudos conjuntos, de partilha de saberes, experiências, de maneira a propiciar a formação mútua e continuada das professoras. O que faltava, do nosso ponto de vista, eram oportunidades favorecedoras de informações novas que, por sua vez, alimentassem as reflexões.

Apresentamos a seguir trechos de depoimentos de sete professoras, colhidos na rodada de entrevistas, ao expressarem as suas percepções acerca do trabalho que realizavam antes de participar do curso especial de Pedagogia. Essas falas corroboram as análises desta pesquisadora à época do Mestrado:

- Antes o trabalho se dava muito solto, só sabíamos o que a coordenação passava para a gente. Mandavam fazer, nós fazíamos. Depois do curso melhorou muito. A mente ficou mais aberta. Hoje questionamos se não concordamos. Falamos por que não aceitamos. Antes achávamos que só as coordenadoras sabiam. Hoje temos uma confiança maior naquilo que afirmamos. (3ª Professora)
- Hoje me sinto mais capacitada. (4ª Professora)
- Eu sempre fui muito virada. Havia uma mudança na prática cotidiana sem muita reflexão. Eu fazia uma misturada doida. Iam me falando que era bom e eu ia fazendo. A forma e a compreensão era muito superficial. (5ª Professora)
- Sempre fui peituda. Eu me virava. Tinha ajuda mas muito superficial. Aprendia por ensaio e erro. Fazia de um jeito, via que não dava certo, procurava outra forma. (6ª Professora)
- Antes a visão era restrita. Nós tínhamos a prática no nosso trabalho e o curso veio trazer a fundamentação teórica. Possibilitar a articulação entre teoria e prática. (7ª Professora)
- Antes tinha um planejamento vago. Não sentia segurança. Não mudávamos o ritmo. Era sempre o mesmo para todos. Não havia a preocupação com o desenvolvimento de cada aluno. Não havia diagnóstico. Quem aprendeu, aprendeu. Os que ficavam reprovados, no próximo ano passavam pelas mesmas coisas, sem alteração. (8ª Professora)

– Antes do curso, mesmo com boas intenções, pensava que estava fazendo tudo certo. Fazia o planejamento e seguia à risca, pensando que estava certo. Não havia um pensamento crítico sobre o que fazia. Era um caminhar reto. Não havia espaço para criatividade. Se o aluno falava um pouco além, não era valorizado. Quando veio o curso UFAC, eu pensava: o que eu era meu Deus! (3ª Professora)

Esses depoimentos apresentam indícios que essas professoras já deflagraram um processo de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógica, o que é de fundamental importância para a contínua construção do processo identitário. As jornadas significativas que tiveram a oportunidade de vivenciar no currículo real de Pedagogia forneceram mais elementos para compor o quadro analítico e daí construir alternativas pedagógicas para o cotidiano educativo da escola em que desenvolvem suas atividades profissionais, sabendo que a formação é um processo contínuo, portanto, não tem fim.

CONCLUSÃO

Procuramos desenvolver, ao longo deste trabalho, 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 feriram 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.

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 um outro olhar, acerca da experiência vivida e fortaleceram algumas convicções que as proposições interdisciplinares evidenciam.

A complexidade da ação educativa é grande e não permite trabalho solitário e acomodação. À medida que se vive novas experiências educativas, novas necessidades se interpõem, exigindo cada vez mais interconexões com novos saberes, novos conhecimentos. O tempo de experiência de uma vida é pouco para enfrentar as dimensões complexas do fenômeno educativo. O trabalho coletivo e em parceria pode sempre mais do que o trabalho isolado do professor, do grupo, das instituições. Sempre vislumbrará possibilidades mais orgânicas e menos fragmentadas, uma vez que as experiências dos outros confluirão, por meio do diálogo, a uma determinada situação, possibilitando-nos olhá-la em várias direções. A parceria, nessa experiência de formação, se mostrou adequada e consequente para as finalidades que se vislumbrava alcançar, fortalecendo um pouco mais um dos fundamentos da interdisciplinaridade. A confluência das experiências educativas dos sujeitos do currículo em estudo, das instituições envolvidas e das escolas viabilizaram, pelo diálogo, muitas trocas de saberes, efetivamente fazendo acontecer múltiplos olhares e, por consequência, a realização de um projeto curricular mais interdisciplinar.

Até onde se pode enxergar, a parceria logrou êxito para todos, indo dos gastos financeiros até os resultados atingidos. Muito mais do que valores econômicos, vale salientar a exuberância e a efervescência da presença de um contingente numeroso de professoras/alunas, com suas experiências de sala de aula, representando as infinitudes de situações diversas vividas no interior das escolas fundamentais, motivando análises conjuntas em paralelo às ações executadas nas escolas à época, como também emergiram possibilidades reais de inúmeras pesquisas por parte dos professores formadores. As jornadas vivenciadas no currículo em estudo, por sua vez, estão servindo como parâmetro para as ações que hoje acontecem na escola fundamental em que as dez professoras entrevistadas desenvolvem suas atividades profissionais.

Além da parceria que ocorreu entre as instituições envolvidas, foi também estratégia didática das jornadas de estudos, ou melhor, do ensino-aprendizagem. Nos processos de estudos, os saberes de alunos e professores foram comunicantes, o que facilitou a superação de necessidades individuais que requeriam múltiplas informações e saberes, nem sempre acessíveis quando o estudo se mantém restrito e isolado. À medida que se instituiu a parceria como estratégia, o diálogo fluiu e, com ele, o leque de possibilidades de saberes emergia, aumentando o potencial individual dos participantes. Da mesma forma, a parceria é hoje utilizada na escola, das dez professoras entrevistadas, como estratégia de ação para superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Evidenciamos também que, no processo de construção da tese, constatamos a proximidade e a complementaridade da abordagem de Boff (2002; 2005) com a abordagem interdisciplinar desenvolvida pela educadora Ivani Fazenda com seu Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (Gepi) no Brasil. Com os dois autores, o ponto de partida de suas análises se dá com o que é essencial: o sentimento. É pelo sentimento que se avança a outros níveis ou camadas da realidade social. Está no pensamento de Fazenda, assim como está também em Boff, a substituição da máxima cartesiana *cogito ergo sum* (penso, logo existo) por *sentio ergo sum* (sinto, logo existo). Para Fazenda, na relação pedagógica exitosa tudo tem início com o afeto. A afetividade mútua entre professor e aluno solta as amarras. Este é o primeiro véu a ser desnudado em uma relação de formação, para só então abrir canais para outros níveis de avanço no processo pedagógico. No entendimento de Boff, é pelo sentimento que nos comovemos, nos emocionamos, nos sensibilizamos ou não com o que está acima do nosso ângulo de visão. É por meio do sentimento que nos deixamos unir e manter vínculos. E é esse sentimento profundo que permite outras formas de interação.

A isso Boff chama de cuidado. Ele está na origem da existência humana e, por assim ser, constitui-se em um modo-de-ser essencial. Dessa forma, o cuidado tornou-se a metáfora da leitura interdisciplinar do currículo em estudo.

Constatamos, ainda, ao analisar as jornadas de formação do currículo, aquilo que Fazenda assevera: a realidade educativa é poliparadigmática. É impossível uma única tendência paradigmática influenciar de forma límpida o desenvolvimento curricular. Como aconteceu no campo curricular brasileiro, em que o hibridismo deu-se a partir da década de 1990 do século XX, também ocorre no processo de desenvolvimento do currículo real. Isso foi evidenciado nos aspectos esboçados da vivência curricular do Programa Especial de Pedagogia. As jornadas analisadas demonstraram que o currículo em ação congrega dimensões diversas, muitas vezes opostas aos princípios originalmente pretendidos. Mesmo ocorrendo no processo de desenvolvimento curricular uma insistência em fazer valer princípios e métodos coerentes com determinada perspectiva, a realidade dos sujeitos que fazem o currículo vivo vai delimitar essa possibilidade, sendo recorrente a mescla de crenças teóricas, muitas vezes incoerentes com o paradigma pretendido, dando-se, dessa forma, o hibridismo na prática curricular. Entendemos, assim, as razões pelas quais aspectos de paradigmas diversos estavam inseridos, tanto do projeto curricular oficial quanto do currículo vivo.

A ambiguidade do currículo oficial e do currículo vivo poderá ser minimizada na medida em que os curriculistas tenham em mente tanto as três questões que a filosofia orienta (o que deve ser feito, para que deve ser feito e como deve ser feito) como também a preocupação com os sujeitos implementadores do currículo vivo e o lugar em que estão situados.

No caso do currículo em análise, o modo-de-ser do cuidado exercido por muitos sujeitos que elaboraram o currículo oficial e implementaram o currículo real permitiu jornadas que minimizaram algumas ambiguidades e incongruências do currículo oficial, possibilitando vivências interdisciplinares nos três níveis de ação: curricular, didático e pedagógico, como preconiza Lenoir. Embora os elaboradores do currículo oficial tenham sido ambíguos ao empregarem os termos interdisciplinar e multidisciplinar, com restritas explicações, tomados nas entrelinhas como sinônimos, a organização, sequenciação e localização de alguns componentes curriculares permitiram condições para a articulação, o diálogo e a reciprocidade entre os conteúdos de cada um deles e com os sujeitos que vivenciavam as jornadas curriculares. No nível didático do processo de formação, as reuniões periódicas com

os docentes favoreciam a reflexão acerca do andamento de suas disciplinas, dos acertos e dificuldades que estavam vivenciando. Nessas reuniões, dentre outros temas, as reflexões eram pautadas pela análise dos dados coletados por meio dos instrumentos de avaliação, periodicamente aplicados aos alunos, professores e coordenadores, com o objetivo de otimizar as jornadas de formação. Nessas ocasiões, as discussões giravam em torno dos acontecimentos, das impressões dos alunos, dos professores e dos coordenadores, encerrando os encontros com alternativas e estratégias para novas investidas de ação e de intervenção na sala de aula, completando, dessa forma, o círculo interdisciplinar.

Os processos significativos vivenciados e relatados pelas dez professoras entrevistadas também demonstraram a ocorrência de práticas curriculares interdisciplinares. Constatamos, na análise do conteúdo das entrevistas, que no decorrer das jornadas curriculares do Programa Especial de Pedagogia ocorreram três tendências de discursos, pendendo ora para o polêmico, ora para o lúdico e, episodicamente, para o autoritário. Afirmamos, nesse sentido, que, apesar de a maioria dos discursos ter estabelecido encontro de sentidos entre professores e alunos, em que a dialogicidade era a grande estratégia de construção de sentidos, ainda foram experienciados discursos em que o docente se constituía o agente determinante de sentidos, dificultando a comunicação efetiva das temáticas trabalhadas. Essas situações episódicas pontuais foram, no entanto, diminutas em relação às duas outras tendências de discursos, não comprometendo potencialmente os objetivos pré-estabelecidos.

Concluimos, da mesma forma, que houve nas jornadas curriculares a memória registro, outro aspecto importante e próprio de ações interdisciplinares. No decorrer do curso, muitos professores recorreram a esse artifício para o desenvolvimento da prática curricular, para o qual faziam que os alunos registrassem suas histórias de vida de estudante, resultados de trabalhos produzidos no transcurso de um componente curricular e ocorrências de processos de aprendizagem com suas potencialidades e dificuldades, aproximando-os dos referenciais teóricos que vinham estudando. À medida que novos componentes curriculares iam acontecendo, havia o incentivo para o retorno a esses registros, de forma a aprofundá-los ou refazê-los com um novo olhar. Esse foi um artifício muito explorado no curso que, segundo as professoras, também utilizam na prática de ensino cotidiana.

Verificamos, ainda, no currículo vivo a ocorrência de muitas jornadas em que a ludicidade, nos termos de Luckesi, esteve presente. Seja nas produções artísticas, seja nas oficinas, os participantes do currículo, em muitos momentos, dedicavam a sua total atenção ao que se pretendia, respeitando os significados estabelecidos por todos, analisando, dissecando,

comparando, acrescentando ou até mesmo mudando a ordem de compreensão, havendo, nesse sentido, encontro real de significados. Essas jornadas tornaram-se espaços reais de efetivo exercício para o pensar, para o agir, para a troca de ideias, para problematizar, cooperar e sentir prazer em realizar o trabalho, envolvendo todos em sua plenitude.

Outro aspecto constatado no currículo foi a posição acertada de localizar o componente curricular Planejamento e Avaliação Educacional logo nos primeiros módulos do curso. Isso permitiu a realização de avaliações contínuas do curso, por alunos, professores e coordenadores, mais embasadas e subsidiadas em referenciais teóricos daquela área, constituindo-se em um grande auxiliar da formação, da aprendizagem e do desenvolvimento pleno do currículo. Enfim, possibilitou à maioria dos alunos, professores e coordenadores olhar a realidade educativa do currículo, entrelaçada com os aspectos contextuais e históricos. Na maioria das jornadas, a avaliação se prestou a facilitar a compreensão do processo de ensino, fazendo que se enxergassem potencialidades e fragilidades, bem como possibilitando que se compreendessem com mais nitidez as várias camadas, colocadas pelas proposições interdisciplinares.

Tivemos, ainda, a oportunidade de observar o processo de transformação das identidades das dez professoras, sujeitos informantes desta pesquisa, 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.

E, tal como o processo de formação, que é contínuo, este estudo não se esgota em si mesmo. Atentos a esse aspecto relevante, colocamos uma questão para as próximas investidas de pesquisas: **É possível desenvolver um currículo com pretensões interdisciplinares, com a dimensão aproximada do currículo estudado, sem incorrer em fatores que venham ferir as proposições da interdisciplinaridade?**

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. O outro lado da competência comunicativa: a do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- ALMEIDA JÚNIOR, Arnóbio Marques de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado – notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Adriana. Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à matemática do ensino médio. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ALVES, Claudio. Humildade. In: FAZENDA, Ivani C. A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- ALVITE, Maria Mercedes Campelo. *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola, 1987.
- ANDER-EGG, Ez. *El taller: una alternativa para la innovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata, 1991.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos*. São Paulo: Artmed, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997a.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BALL, Stephen J.; GOODSON, Ivor F. *Teachers' lives and careers*. 2. ed. London: The Falmer Press, 1989.
- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. [S.l.], 2001 (mimeo.).
- _____. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *A reforma universitária e o curso de Pedagogia: determinações e limites*. São Paulo: Didática, n. 24, 1988.
- BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. New York: Amo Press, 1971.
- BOCHNIAK, Regina. Conversando com Ivani Fazenda sobre a organização desta coletânea. In: FAZENDA, I. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão social*, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict>>. Acesso em: 24 set. 2010.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. *Les usages sociaux de La science: pour une sociologie clinique Du champ scientifique*. Paris: INRA, 1997.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. *Documenta*, Brasília, n. 100, p. 101-117, 1969.

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

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto, 1997.

CASCINO, Fabio. Espera. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

COMENIUS. *Didática magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1993.

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; FELDMANN, Marina Graziela. A busca da interdisciplinaridade e competência nas disciplinas dos cursos de Pedagogia. In: FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESPÍRITO SANTO, Ruy C. do. Uma experiência interdisciplinar. In: FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

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

_____. Interdisciplinaridade – transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2006a.

_____. *Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática*. Canoas – RS: ULBRA, 2006b.

_____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O trabalho docente como síntese interdisciplinar. In: _____. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Conversando sobre a interdisciplinaridade à distância. In: FAZENDA, I. *Educação à distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

FAZENDA, Ivani. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002a.

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

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). Olhar. In: *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*, 2002a.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: TRINDADE, V., FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). *Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional*. Campo Grande – MS: UFMS, 1999.

_____. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. In: FAZENDA, I. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

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

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

_____. et al. Avaliação e interdisciplinaridade. *Revista Internacional d'Humanitats* – Universidade Autònoma de Barcelona, Barcelona, set.-dec. 2009.

FAZENDA, I.; SEVERINO, A. J. (Org.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

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

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.

FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996a.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996b.

_____. *História da sexualidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. (A vontade de saber, v. 1.)

_____. *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *O nascimento da clínica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

FRIES, Patrícia Regina. *Oficina pedagógica em uma abordagem transdisciplinar – repercussões na aprendizagem*. 2007. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GAETA, Cecília. Olhar. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

GARCIA, Joe de Assis. *Interdisciplinaridade, tempo e currículo*. 2000. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. *A interdisciplinaridade como metodologia para uma educação para a paz*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-Posições*, Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, v. 5, n. 3, p. 15, nov. 1994.

_____. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1993. v. 1.

GERALDI, C. M. G. et al. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

_____. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: _____. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Maria José Eras. *Avaliar formando: o sentido do olhar interdisciplinar na educação*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

HEIDEGGER, Martin. *O ser e o tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1989. v. I.

HESSEL, Ana Maria di Grado. *Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo*. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton. A crise das ciências humanas. In: FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

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

KENSKI, Vani Moreira. A pesquisa sobre “O fascínio do Opinião” – um exemplo de pesquisa não dogmática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A formação do professor-pesquisador: experiências no grupo de pesquisa “memória, ensino e novas tecnologias (MENT)”. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary G.; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da R. (Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, Rosemary G.; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília da R. (Org.). *Currículo: análise e debate*. Rio: Zahar, 1980.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 24 set. 2010.

_____. 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.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LORENZ, Konrad. *Os oito pecados mortais do homem civilizado*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Educação. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

MASETTO, Marcos T. Aula na universidade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MIRANDA, Raquel Gianolla. Tecnologias, educação e seus sentidos: o movimento de um grupo de pesquisa sobre interdisciplinaridade – Gepi. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da Anped. *Cad. de Pesq.*, n. 117, nov. 2002.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Tradução Leide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996a.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Mira Sintra – Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996b.

_____. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

NASCIMENTO, Wanderson Flor. Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação. In: *Espaço Michel Foucault*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 set. 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

_____. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: CETRANS (Org.). *Educação e transdisciplinaridade I*. São Paulo: Triom/Unesco, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995b.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, A. (Org.). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Valda Inês F. *As vozes das professoras sobre suas formações: estudo realizado com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco – Acre*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1999.

PICOLLO, Cláudio. *A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

_____. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e interdisciplinaridade*. In: FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. *La pedagogía por objetivos: obsesión por La eficiencia*. Madrid: Morata, 1995.

SALVADOR, Cristina Maria. *Ambiguidade*. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Juarez Cirino. *30 anos de vigiar e punir (Foucault)*. Disponível em: <http://www.cirino.com.br/artigos/jcs/30anos_vigiar_punir.pdf>. Acesso em: 24 set. 2010.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992b.

_____. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2002.

_____. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1998.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Luiz Heron da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: _____ (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____; MOREIRA, Antonio Flavio. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____; FAZENDA, I. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, I. *Novos Enfoques de pesquisa educacional*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TAINO, Ana Maria dos Reis. *Reconhecimento: movimentos e sentidos de uma trajetória de investigação e formação interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TAVARES, Dirce Encarnación. *A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea – uma leitura interdisciplinar*. 2008. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE; GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia – Convênio Ufac-Governo do Estado do Acre. Rio Branco, [s.d.].

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentismo. In: *Espaço Michel Foucault*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 set. 2010.

VILCHES, Manolo Perez. O lúdico na atitude interdisciplinar. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WOODS, Peter. *Teacher skills and strategies*. London: The Falmer Press, 1991.

YOUNG, Michael. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1986; YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento social organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da educação*. Lisboa: Horizonte, 1982. (A construção social das práticas educativas, v. II.)

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, K. M. Estratégias alternativas para mejorar La calidad de enseñanza por médio de La reforma de La formación Del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de La formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

_____. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Estratégias alternativas para mejorar La calidad de enseñanza por médio de la reforma de la formación Del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 1988.

_____; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ANEXO

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO MODULAR DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CONVÊNIO UFAC/GOVERNO DO ESTADO DO ACRE

EQUIPE DE ELABORAÇÃO:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
FAUBERNANDES MENDES DE FARIAS
MARIA ADIZIA DE MESQUITA ARAÚJO
MARIA AUXILIADORA BARBOSA MACÊDO
MARK CLARK ASSEM DE CARVALHO**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO:

**IRIS CÉLIA CABANELAS ZANINI
MARIA CORRÊA DA SILVA
MARIA MARLENE DA FONSECA ARAÚJO**

Projeto Pedagógico do Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia

1 – APRESENTAÇÃO:

O Governo do Estado do Acre consciente das problemáticas educacionais e das demandas impostas à formação de professores no plano legal, propõe ações e medidas que, a curto prazo, possam atender além das determinações legais, as necessidades de investimentos permanentes na formação continuada dos profissionais da educação, como recurso que possa se consubstanciar em efetiva melhoria do trabalho escolar.

Neste sentido, o Curso de Licenciatura em Pedagogia para Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi idealizado sem perder de vista as peculiaridades e realidade histórico-cultural do contexto regional explicitadas também nos planos e projetos da política de desenvolvimento estadual.

A Educação faz parte do elenco das funções sociais do estado, favorecendo o desenvolvimento das populações nos planos culturais, formativos e profissionais, ensejando melhores condições de vida. Os investimentos a serem feitos na formação e qualificação dos profissionais da educação em âmbito estadual representam uma alternativa para correção das distorções e disparidades, verificadas entre os municípios e destes com a capital do Estado, no tocante ao acesso à educação superior, consequentes oportunidades de qualificação docente e pessoal que atua nas redes de ensino sem a devida qualificação para o exercício profissional do magistério.

De acordo com os dispositivos legais em vigência

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para a o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal” (Art. 62 da Lei 9.394/96).

Contudo, no Estado do Acre, as experiências de formação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental têm ficado circunscritas àquelas ensejadas pelas antigas escolas normais. Com a transformação dessas escolas em Habilitação Específica para o Magistério por força da Lei 5.692/71, passou-se a ministrar uma formação ainda mais fragmentada e fragilizada posto que não atendia nem as necessidades de formação do futuro professor e nem realizava uma formação geral que lhe permitisse prosseguir os estudos em nível superior.

As experiências de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais na educação superior, no Acre, têm ficado restritas a habilitação magistério das disciplinas pedagógicas de nível médio no Curso de Pedagogia. Ainda hoje prevalece a idéia do subproduto ou de “quem pode mais pode menos” à proporção que não incorpora às suas diretrizes curriculares as especificidades e peculiaridades do trabalho pedagógico na educação infantil e nas s séries iniciais entre outras.

Além do que prevê e recomenda a LDB 9.394/96, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (Lei 9.424/96) favorece aos estados e municípios a adoção de medidas e alternativas voltadas para suprir as demandas de formação e qualificação de professores em efetivo exercício. Os sistemas de

ensino devem criar, portanto, condições necessárias para efetivação de iniciativas voltadas para qualificação, titulação e profissionalização do contingente de professores que ainda não possui a formação requerida pela lei.

O Plano Nacional de Educação – documento produzido pelo MEC, com a participação da comunidade educacional brasileira – destaca a importância da valorização dos profissionais da educação:

“melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida, constituem um compromisso da Nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser atendido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional”.

O Plano expressa, ainda, um posicionamento em relação aos pilares de sustentação da valorização profissional: qualidade de formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada e concentrada em um estabelecimento e salário condigno.

O Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Acre, elaborado e rediscutido nas escolas em todos os municípios, aponta como um dos maiores obstáculos para o crescimento quantitativo e qualitativo da educação básica a questão da qualificação e titulação docente.

Por outro lado, a ampliação da oferta de cursos e vagas voltadas especificamente para a formação de professores em nível médio e superior sempre manteve uma estreita vinculação com as reivindicações do movimento de professores socialmente organizados. Foi assim quando da implantação dos primeiros cursos de licenciatura na UFAC e com a implantação a partir de 1971, de um projeto integrado SEE/UFAC para a oferta de cursos parcelados de licenciatura de curta duração no interior do Estado.

A análise da situação da educação escolar no Acre evidencia a questão da qualidade do ensino como estando intimamente relacionada, dentre outros aspectos, com a qualificação do magistério. Este quadro reforça a necessidade de investimentos permanentes na qualificação dos profissionais que atuam nos diversos níveis da educação básica.

Assim sendo, o Projeto do Curso de Pedagogia em Regime Modular, voltado para formação em nível superior dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a exemplo do Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Básico, destinado aos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, são demonstrações inequívocas do compromisso celebrado entre as unidades contratantes (Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras Municipais) com a unidade formadora (Universidade Federal do Acre-UFAC) na busca de parcerias institucionais que possam resultar em melhorias no plano da formação e do trabalho escolar.

II – JUSTIFICATIVA DO CURSO:

Refletindo-se sobre a questão da qualidade do ensino, tornando como parâmetro as Diretrizes Nacionais para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, percebe-se que esta não será adequadamente enfrentada sem uma política de profissionalização do magistério de longo alcance global, articulada e abrangente, estruturada nas dimensões de formação inicial e continuada que dê respaldo ao Projeto de mudança estrutural e da ressignificação da educação básica.

Embora tenha o sistema a autonomia para criar as suas instituições educacionais, em todos os níveis, optou por uma ação conjunta com a Universidade Federal do Acre, utilizando-se do princípio constitucional de colaboração e do propósito de uma administração compartilhada.

Essa decisão sobreleva-se, em primeiro lugar, ao reconhecimento de que a UFAC é, tradicionalmente e, por excelência, o espaço acadêmico do ensino, da reflexão e da crítica de toda a produção social: o *locus* do pensamento da investigação rigorosa que abrange um número expressivo de professores qualificados e atualizados e com infra-estrutura razoável em termos de espaço físico, laboratórios e bibliotecas, o que a coloca na linha de frente do enfrentamento das questões relativas à educação, ao ensino e principalmente ao aspecto acadêmico e ao aprimoramento na formação docente.

Vale ressaltar a agilização que ganha esse processo com a autonomia que a Constituição e a LDB concede às universidades para criar seus próprios cursos e, conseqüentemente, atenderem as necessidades imediatas, entre as quais, a qualificação em nível superior para um contingente estimado em aproximadamente 2.600 professores, que já pertencem ao quadro do magistério do estado e atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa formação específica, nos últimos anos, tem sido objeto de reflexão, estudos e algumas iniciativas de reformulação curricular do curso de pedagogia, abrangendo a formação de docentes para a educação infantil, as séries iniciais do ensino fundamental, a alfabetização e do aperfeiçoamento profissional buscando atender as diversas demandas pedagógicas da escola.

Dessa forma, entende-se o curso de pedagogia enquanto espaço institucional adequado para o desenvolvimento de um projeto de formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, capaz de garantir uma formação do professor que lhe possibilite uma preparação para a docência permeada por uma visão orgânica do conhecimento, ensejando o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, das novas tecnologias e do desenvolvimento da capacidade investigativa e pedagógica, consolidando competências específicas de forma a garantir a concretização dos dois eixos estruturais previstos na LDB para a educação básica: a interdisciplinaridade e a contextualização, num sistema curricular ordenado nos diversos níveis.

Assumindo esse desafio é que se propõe este projeto para criação de um novo curso de Pedagogia, alicerçado em três dimensões fundamentais: sólida formação e competências gerais e específicas; desenvolvimento da capacidade investigativa e articulação com a realidade do campo educacional do profissional.

Na contrapartida este curso vai oferecer à Universidade a motivação para futura reformulação dos demais cursos de Pedagogia por ela mantidos, constituindo-se em oportunidade de realizar uma experiência nova a partir de fato concreto.

III – OBJETIVOS GERAIS DA FORMAÇÃO:

1. Assegurar a formação inicial aos professores efetivos do estado que atuam na fase inicial da educação básica, através do curso superior de Licenciatura Plena, de caráter emergencial, promovido por convênio SEE/UFAC.
2. Possibilitar que a formação inicial garanta condições para que os professores possam desenvolver continuamente competências para:

- A docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, participação no projeto educativo e curricular da escola e produção de conhecimentos pedagógicos para responder às diferentes exigências das situações de trabalho;
 - Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos, técnico-pedagógicos e pressupostos epistemológicos coerentes;
 - Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida;
 - Dominar os conteúdos das diferentes ciências que compõem o currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, adaptando-os às diferentes realidades sócio-culturais dos educandos;
 - Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações com a realidade acreana;
 - Utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;
 - Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural para a utilização de novas tecnologias e formas de comunicação.
3. Promover ações que aproximem a comunidade e a escola no sentido de tornar os ambientes propícios à promoção da aprendizagem dos alunos;
 4. Assegurar o efetivo acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento do curso, através da implantação de um sistema de avaliação que envolva técnicos da SEE e corpo docente e discente do curso.

VI – PROPOSTA CURRICULAR:

4.1. Fundamentos:

A proposta curricular do Curso de Pedagogia, destinada à formação de professores para o magistério de Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pretende garantir no processo de formação dos alunos, uma abordagem globalizante dos fenômenos educacionais, na medida em que incorpora as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem, o processo educativo mais amplo e as dimensões social, política e cultural do contexto em que ocorrem.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve, pois, abranger não só uma gama de conhecimentos teóricos e experienciais, mas, também, a formação de uma postura ante a realidade que lhe permita transcender o âmbito escolar, proporcionando-lhe uma abertura para captar o fenômeno educacional onde quer que ele ocorra.

Como ponto referencial, a presente proposta curricular está alicerçada em duas dimensões básicas:

- A concepção de que a função social do trabalho do profissional do magistério e, portanto, a sua formação passa, fundamentalmente, pela docência, sem contudo esgotar-se nela;
- A vinculação entre teoria e prática, privilegiando-se a prática social como fonte da teoria e a teoria como expressão explicitadora da prática que a gera.

4.1.1. Concepção do profissional do magistério

Nessa proposta, a concepção do profissional do magistério inclui a preparação do professor alicerçada no seu campo de atuação profissional. Tal direção significa reafirmar a relevância da atuação do professor na escola e na sociedade, como profissional que exerce atividades na sala de aula, na escola e para além delas, destacando-se: a docência, a participação no projeto pedagógico e curricular da escola, no processo de articulação entre a escola e a comunidade e em entidades representativas da comunidade educativa e profissional.

Para que o professor tenha condições de assumir as funções que lhe são atribuídas, o seu preparo requer o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que lhe possibilitem: identificar, analisar, compreender e resolver questões envolvidas na situação em que se efetiva a prática pedagógica, autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. Requer, também, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e suas relações com o contexto social que o cerca e interagir, cooperativamente, com a comunidade profissional a que pertence. Além disso, ele precisa ter competência para elaborar, coletivamente, o projeto pedagógico e curricular da escola, identificar, selecionar e adotar e/ou criar estratégias de intervenção didática que melhor considere do ponto de vista pedagógico, para promover e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

4.1.2. Vinculação entre teoria e prática

A relação teoria e prática, traduzida como uma estratégia político-pedagógica do Curso de Pedagogia, pretende, no processo de formação dos professores, desenvolver competências, habilidades e atitudes para que possam captar, explicar e transformar práticas pedagógicas existentes, em novas possibilidades, que garantam a permanência e o sucesso na trajetória do processo de aprendizagem das crianças que frequentam as escolas públicas do estado do Acre.

Essa relação teoria e prática será trabalhada ao longo do curso, a fim de que a prática pedagógica não se reduza aos estágios supervisionados ou às Práticas de Ensino como meros terminais do Curso.

Assim, a vinculação teoria e prática, como horizonte de atuação, deve embasar a presente proposta curricular, quer na sua fase de organização, quer no decorrer de seu desenvolvimento, num sentido relacional, em que a teoria trabalhada no curso avança à base de sua prática social e, a prática social se explicita à base de uma teoria que a gera.

Além dos propósitos acima expostos, a relação teoria e prática, ao longo do processo de formação dos professores, possibilitará a concretização de dois princípios epistemológicos básicos, norteadores da organização e desenvolvimento curricular e da interdisciplinaridade e o da contextualização dos conteúdos curriculares.

O primeiro, o da interdisciplinaridade se efetivará pela possibilidade de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas englobadas no currículo para compreender, explicar e intervir na realidade educacional.

O segundo, o da contextualização, pressupõe o tratamento dos conteúdos curriculares articulados com o contexto social, a fim de possibilitar aos alunos uma reflexão crítica sobre o próprio conhecimento, rompendo com o sentido estreito de transmissão quantitativa de conhecimentos, desvinculados do todo social e a preparação, exclusivamente técnica, para o exercício das atividades pedagógicas.

Para criar as condições concretas de vinculação entre a teoria e a prática estão previstas, no currículo, estratégias de ensino-aprendizagem em níveis diferenciados como: pesquisa junto as escolas, seminários integradores, minicursos, oficinas pedagógicas, dentre outras. Tais atividades ficarão concentradas na disciplina “Investigação e Prática Pedagógica”.

4.2. Objetivos educacionais

Os objetivos educacionais, descritos a seguir, foram definidos a partir do campo profissional do professor, referenciado nas funções por ele desempenhadas, relacionadas no item 4.1.1 dos fundamentos desta proposta curricular.

Assim, as atividades teóricas e práticas do currículo do curso de Pedagogia – destinado à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental – deverão propiciar condições para que os alunos sejam capazes de:

- Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, bem como as relações entre o contexto social e a educação;
- Compreender o papel do professor enquanto cidadão e profissional da educação, a partir da explicitação de questões sociais, políticas e éticas que interferem no seu trabalho, bem como no de seus alunos;
- Possuir domínio dos conteúdos das diferentes Ciências que compõem os currículos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, como também ser capaz de assegurar a transposição desses saberes em conteúdos de ensino, adaptando-os às diferentes realidades sócio-cultural de seus alunos;
- Dominar os aspectos conceituais e técnicos de diferentes estratégias de comunicação de conteúdos e de avaliação do ensino-aprendizagem que lhes permitam eleger as mais adequadas às características dos alunos, aos objetivos do processo ensino-aprendizagem e à natureza dos conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Criar, elaborar, desenvolver e avaliar propostas de intervenção pedagógica nas classes de Educação Infantil, a partir da compreensão do processo de desenvolvimento bio-psico-social e cultural das crianças em cada faixa etária atendida;
- Analisar, selecionar e utilizar diferentes materiais e recursos didáticos, diversificando as atividades pedagógicas e potencializando o seu uso em diferentes situações nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Desenvolver atividades de investigação sobre diferentes aspectos da prática pedagógica escolar com a finalidade de propor alternativas de intervenção didática, necessárias à promoção e acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e contribuir para o aperfeiçoamento do projeto pedagógico da escola;
- Participar coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto pedagógico e curricular da escola;

- Estabelecer intercâmbio com outros profissionais, participando de eventos de natureza sindical, científica e cultural.

4.3. Seleção dos conteúdos curriculares

Os conhecimentos integrantes da proposta curricular do Curso de formação de professores para o magistério da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental foram definidos a partir dos objetivos, referenciados anteriormente, os quais estão intimamente relacionados com o campo de atuação do profissional. Assim esse conjunto de conhecimentos representa uma conjugação de saberes que os habilitarão para o exercício de suas atividades profissionais. Inclui saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverão ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa pedagógica, saberes desenvolvidos nas escolas pelos profissionais que nelas atuam e, saberes pessoais, construídos nas experiências próprias de cada aluno ao longo do curso. Considerando que a prática pedagógica constitui um campo específico de conhecimento, trabalhando com uma multiplicidade de dados e conceitos fornecidos por outros campos de conhecimento, que são por ela confrontados em face às realidades da educação, definimos três dimensões para organizar esses conhecimentos como um “esquema” que delinea pontos de necessária atenção a serem considerados na formação do profissional da educação: a dimensão sócio-político-cultural, a dimensão científico-técnico-pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.

Essas dimensões estão intimamente relacionadas, e os conteúdos nelas indicados, na descrição a seguir, foram colocados com a intenção de explicitar a natureza dos conhecimentos a que se referem, sem esgotá-los.

Dimensão sócio-político-cultural:

Essa dimensão, bastante ampla, refere-se aos conhecimentos que dizem respeito às relações da realidade social e política brasileira com a educação, as múltiplas expressões culturais e as questões de poder a elas associadas; o conhecimento do sistema educacional, a dimensão social e política do papel do professor, questões relacionadas à profissão, ética e cidadania; legislação do ensino, a tematização da escola como local de trabalho: sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto pedagógico.

Dimensão científico-técnico-pedagógica:

Essa dimensão envolve os conteúdos específicos das áreas de conhecimento, objeto de atuação docente, nas classes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, assim como das que lhes são complementares.

Entretanto, o nível e o tipo de conhecimento das matérias de ensino, necessários ao professor, inclui um conhecimento estrutural do objeto a ser ensinado, possibilitando a sua transposição didática em saberes escolares.

Também estão envolvidos nessa dimensão, os aspectos conceituais e técnicos dos procedimentos metodológicos que orientam o ensino-aprendizagem de cada uma das áreas que compõem o currículo escolar e os procedimentos do processo de investigação pedagógica; as diferentes concepções de desenvolvimento humano e da aprendizagem e suas relações com o contexto sócio-cultural dos alunos; o estudo e utilização do planejamento como instrumento de organização do trabalho pedagógico; organização, desenvolvimento e avaliação de situações de ensino-aprendizagem; processos de interação professor-aluno e aluno-aluno, a inclusão de portadores de necessidades especiais, o trabalho nas classes multisseriadas, etc.

Dimensão da prática pedagógica:

Essa dimensão do conhecimento está relacionada às práticas próprias da atividade do professor e às múltiplas competências que as compõem.

A realização das atividades práticas deve ser feita em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso utilizá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuir-lhe significado.

Nessa dimensão estão também incluídas as atividades de investigação pedagógica que deverão estar intimamente articuladas com as da prática pedagógica, constituindo-se esta com fonte de conhecimento para a construção de novos conhecimentos pedagógicos.

4.4. Eixos norteadores da organização e desenvolvimento curricular

Como eixos norteadores da estrutura organizacional e do processo de desenvolvimento da proposta curricular do curso de Pedagogia, elegeu-se dois princípios epistemológicos básicos: a interdisciplinaridade e a contextualização.

O primeiro, a interdisciplinaridade, pressupõe uma visão orgânica do conhecimento e, em suas diversas formas, parte do princípio de que todo o conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação e de iluminação de aspectos não distinguidos.

Na perspectiva da interdisciplinaridade, o processo ensino-aprendizagem vai além da transmissão e assimilação de informações, procura constituir nos alunos diferentes capacidades como: relacionar conhecimentos com dados e experiências, fundamentar a crítica, argumentar com base em fatos, refletir, analisar, fazer inferências, dentre outras. Tais competências serão mais facilmente alcançáveis se as disciplinas se articularem, contribuindo cada uma com sua especificidade, em torno de estudo comum de um tema, de resolução de situações-problema, o desenvolvimento de projetos de investigação, etc.

O segundo, a contextualização, parte do pressuposto de que todo conhecimento é um processo de construção coletiva, potencializando as relações entre sujeito/objeto, sujeito/objeto/realidade social, teoria/prática e professor/aluno.

Assim, no processo ensino-aprendizagem, contextualizar os conteúdos, significa relacioná-los com os dados da realidade social e pessoal dos alunos para que eles possam dar significado ao aprendido e estimulá-los à autonomia intelectual.

Para que a interdisciplinaridade e a contextualização se tornem práticas concretas no processo de formação dos alunos do Curso de Pedagogia, procurou-se na organização e desenvolvimento de seu currículo, selecionar determinadas estratégias para efetivá-las.

Por essa razão elegeu-se como componente do currículo a disciplina “Investigação e Prática Pedagógica”, que tem por objetivo proporcionar aos alunos vivências em situações concretas do trabalho pedagógico, prevendo diferentes modalidades de atividades como: seminários integradores, oficinas pedagógicas, tematização e análise da prática pedagogia escolar, projetos de investigação pedagógica, resolução de problemas, contextualizados em situações educacionais, dentre outras.

Nessa perspectiva, o currículo que prevê uma estrutura organizacional em sistema de módulos, composto cada um por disciplinas e atividades práticas do campo pedagógico, trabalhadas, articuladamente, ao longo do processo de formação dos professores, possibilitará tanto a articulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo, como o seu

tratamento referenciado ao contexto social mais amplo e ao campo de trabalho do profissional.

4.5. Organização curricular

Com o objetivo básico de assegurar um tratamento amplo e articulado dos diferentes conhecimentos que compõem o currículo do curso de Pedagogia (de natureza sócio-político-cultural; científico-técnico-pedagógico e experienciais contextualizados em situações educacionais), optou-se pela organização curricular em sistemas de módulos. Tal organização apresenta as seguintes características:

- a) Os módulos estão articulados em três núcleos estruturantes dos conteúdos e atividades de formação dos professores:
 - Núcleo de formação comum aos professores de Educação Básica;
 - Núcleo de formação comum aos professores de atuação multidisciplinar e,
 - Núcleo de formação específica nas áreas de atuação docente.
 - O primeiro, núcleo de formação comum a todos os professores de educação básica, destina-se a possibilitar aos alunos, uma visão ampla das questões educacionais e articulação com o contexto social, das questões pedagógicas escolares, do desenvolvimento humano, além de uma cultura geral mais abrangente; (módulos I, II, III, IV e V)
 - O segundo, núcleo de formação comum aos professores de atuação multidisciplinar, seja da Educação Infantil, seja das séries iniciais do Ensino Fundamental, tem a finalidade de preparar o professor para tratar, de forma significativa, a dinâmica da relação pedagógica da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da compreensão da especificidade do trabalho docente multidisciplinar; (módulos VI e VII)
 - O terceiro, o núcleo de formação específica, assentado na base de formação comum, compreende a parte de formação profissional que, no nosso caso, diz respeito às modalidades de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. (módulos de VIII ao XV)
- b) Na distribuição dos módulos, ao longo da estrutura curricular, adotou-se a seguinte seqüência:
 - No início do curso serão trabalhados os módulos comuns aos professores de educação básica;
 - No segundo momento, os módulos comuns aos professores da atuação multidisciplinar e,
 - Nos últimos períodos do curso, os módulos específicos nas duas modalidades de formação dos professores enfatizando o trabalho com as áreas de conhecimento que constituem o Ensino Básico.

c) Os módulos de ensino que compõem os diferentes períodos acadêmicos estão constituídos por disciplinas e atividades, devendo ser trabalhadas, articuladamente, as dimensões epistemológica e profissional, desde o início do curso, na perspectiva de construção de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício profissional.

d) Quanto à forma de tratamento didático dos conteúdos curriculares, visando garantir a relação teoria e prática no processo de desenvolvimento curricular, observando-se as perspectivas de interdisciplinaridade e contextualização, sugere-se uma metodologia que considere:

- A utilização da estratégia didática de resolução de problema de natureza conceitual, e com situações-problema contextualizadas no campo de atuação profissional em que os professores, para formularem encaminhamentos adequados para sua solução, mobilizam conhecimentos de diferentes natureza e, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades cognitivas complexas, tais como: analisar, compreender, explicar, levantar hipótese, etc.
- A tematização e análise da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares à situação de trabalho dos professores, permitindo o seu entendimento e sua revisão.
- Além da observação direta, a vivência da prática pedagógica escolar, pode vir ao curso de formação por meio das tecnologias de informação – computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de estudo de caso, dentre outros meios.

e) Quanto à avaliação do processo de formação dos professores, esta deve estar articulada a um programa de acompanhamento e orientação de sua aprendizagem para superar dificuldades e potencializar o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional. Também deve ser incluída a auto-avaliação para que eles tomem consciência do percurso de sua aprendizagem. A avaliação também deve focar as condições oferecidas pelo curso para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os instrumentos e procedimentos de avaliação devem ser diversificados para dar conta da complexidade e diversidade das atividades pedagógicas, destacando-se: análise das atividades sistemáticas, participação em seminários, produção de diferentes tipos de trabalho: resenha, relatos de práticas, análises de caso de aluno, produção de vídeos, planejamento e execução de pesquisa e de proposta de intervenção didática junto às escolas, trabalho de conclusão do curso, e outros pertinentes.

f) O regime didático de desenvolvimento do currículo do Curso de Pedagogia será semestral e sua integralização será feita com a duração mínima de 3.240 (três mil duzentos e quarenta) horas, correspondentes a 112 (cento e doze) créditos teóricos, 34 (trinta e quatro) créditos práticos e 12 (doze) créditos de estágio, distribuídos em 8 (oito) semestres letivos.

g) O tempo destinado à parte prática do curso totaliza 1.560 horas, das quais 540 destinam-se aos Estágios Supervisionados, ultrapassando as 800 (oitocentos) horas previstas na legislação Parecer CNE 5/97 – e ocorrerá ao longo de seu desenvolvimento.

h) Considerando que os participantes do curso são professores em efetivo exercício da docência, na carga horária prática serão consideradas as atividades realizadas em serviço pelo professor cursista. O quadro a seguir (Quadro I) possibilita visualizar a distribuição das disciplinas integrantes do currículo do Curso de Pedagogia de conformidade com os três núcleos estruturadores.

QUADRO I – DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR NÚCLEOS ESTRUTURADORES

| DISCIPLINAS | CARGA HORÁRIA |
|--|---------------|
| FORMAÇÃO BÁSICA | |
| Fundamentos da Educação | 60 |
| Fundamentos da Pesquisa pedagógica | 60 |
| Investigação e Prática Pedagógica | 165 |
| Organização da Educação | 60 |
| Identidade Profissional, Profissão e Cidadania no Magistério | 60 |
| Organização do Trabalho Pedagógico | 60 |
| Planejamento e Avaliação Educacional | 90 |
| Desenvolvimento e Aprendizagem Humana | 60 |
| Fundamentos da Educação Especial | 60 |
| Tecnologia da Comunicação e Informação | 60 |
| Abordagens Metodológicas do Ensino | 30 |
| Oficina Pedagógica | 825 |
| Subtotal | |
| FORMAÇÃO COMUM DE PROFESSOR MULTIDISCIPLINAR | |
| Crescimento e Desenvolvimento Infantil | 60 |
| Abordagens Metodológicas do Ensino Especial | 90 |
| Fundamentos da Educação Infantil | 60 |
| Fundamentos da Alfabetização | 75 |
| Investigação e Prática Pedagógica | 30 |
| Oficinas Pedagógicas | 30 |
| Subtotal | 345 |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROF. MULTIDISCIPLINAR | |
| Educação Infantil: | |
| Organização da Educação Infantil no Brasil | 75 |
| Instituições de E. I. E Cotidiano | 60 |
| Investigação e Prática Pedagógica na E. I. | 45 |
| Anos Iniciais do Ensino Fundamental: | |
| Organização da Educação no E. F. | 75 |
| Temas Especiais do E. F. (Ed. Indígena, Ensino Multisseriado, Ed. De Jovens e Adultos) | 75 |
| Investigação e Prática Pedagógica | 45 |
| Subtotal | 375 |
| Estudo das Áreas Específicas do Conhecimento | |

| | |
|--|--------------|
| Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa | 45 |
| Literatura Infantil | 60 |
| Ensino de Língua Portuguesa na E. I. e anos iniciais do E.F. | 120 |
| Investigação e Prática Pedagógica em Língua Portuguesa | 45 |
| Fundamentos do Ensino de Matemática | 45 |
| Elementos de Estatística Aplicada ao Ensino | 60 |
| Ensino de Matemática na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 |
| Investigação e Prática Pedagógica em Matemática | 45 |
| Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais | 45 |
| Ensino de Ciências Naturais na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 |
| Investigação e Prática Pedagógica em Ciências Naturais | 45 |
| Corporeidade e Movimento | 60 |
| Jogo e Educação | 60 |
| Investigação e Prática Pedagógica em Educação Física | 45 |
| Fundamentos do Ensino de História | 45 |
| Ensino de História na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 |
| Investigação e Prática Pedagógica em História | 45 |
| Fundamentos do Ensino de Geografia | 45 |
| Ensino de Geografia na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 |
| Investigação e Prática Pedagógica em Geografia | 45 |
| Fundamentos do Ensino de Artes | 45 |
| Ensino de Artes na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 |
| Oficinas Pedagógicas sobre Artes (Temas básicos: teatro, musicalização infantil e desenho) | 30 |
| Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Artes | 45 |
| Subtotal | 1.575 |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 120 |
| Total Geral do Curso | 3.240 |

QUADRO II
PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

| SEMESTRE/ PERÍODO | MÓDULOS | CARGA HORÁRIA | CRÉDITOS |
|------------------------------|--|--------------------------|-----------------|
| 1º | MÓDULO I Fundamentos da Educação | 60 | 4-0-0 |
| | Fundamentos da Pesquisa Pedagógica | 60 | 4-0-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 45 | 1-1-0 |
| | MÓDULO II Organização da Educação | 60 | 4-0-0 |
| | Identidade Profissional, Profissão e Cidadania no Magistério | 60 | 4-0-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 45 | 0-0-1 |
| | MÓDULO III Organização do Trabalho Pedagógico | 60 | 4-0-0 |
| | Planejamento e Avaliação Educativa | 90 | 4-1-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 30 | 0-1-0 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 510 | 25-3-1 |
| 2º | MÓDULO IV Desenvolvimento e Aprendizagem Humana | 60 | 4-0-0 |
| | Fundamentos da Educação Especial | 60 | 4-0-0 |
| | Oficina Pedagógica | 30 | 0-1-0 |
| | MÓDULO V Tecnologia da Comunicação e Informação | 60 | 2-1-0 |
| | Abordagens Metodológicas no Ensino | 60 | 2-1-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 45 | 0-0-1 |
| | MÓDULO VI Crescimento e Desenvolvimento Infantil | 60 | 4-0-0 |
| | Abordagens Metodológicas do Ensino Especial | 90 | 2-2-0 |

| | | | |
|-----------|---|------------|---------------|
| | Investigação e Prática Pedagógica | 30 | 0-1-0 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 495 | 18-6-1 |
| 3º | MÓDULO VII Fundamentos da Educação Infantil | 60 | 4-0-0 |
| | Fundamentos da Alfabetização | 75 | 3-1-0 |
| | Oficina Pedagógica | 30 | 0-1-0 |
| | MÓDULO VIII Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil | 75 | 3-1-0 |
| | Organização do Trabalho Pedag. nos anos Iniciais do E. F. | 75 | 3-1-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 45 | 0-0-1 |
| | MÓDULO IX Instituições de Educação Infantil e Cotidiano | 60 | 1-0-1 |
| | Temas Especiais do E. F. | 75 | 3-1-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica | 45 | 0-0-1 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 540 | 17-5-3 |
| 4º | MÓDULO X (Áreas Específicas do Conhecimento de Língua Portuguesa) | | |
| | Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa | 45 | 3-0-0 |
| | Literatura Infantil | 60 | 2-1-0 |
| | Ensino de Língua Portuguesa na E. I. e anos iniciais do E.F. | 120 | 4-2-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa | 45 | 0-0-1 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 270 | 9-3-1 |
| 5º | MÓDULO XI (Áreas Específicas do Conhecimento da Matemática) | | |
| | Fundamentos do Ensino de Matemática | 45 | 3-0-0 |
| | Elementos de Estatística Aplicada ao Ensino | 60 | 2-1-0 |

| | | | |
|-----------|---|------------------------------------|--|
| | Ensino de Matemática na E. I. e anos iniciais do E. F. Investig. e Prática Pedagógica no Ensino de Matemática | 120 45 | 4-2-0 0-0-1 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 270 | 9-3-1 |
| 6º | MÓDULO XII (Áreas Específicas do Conhecimento de Ciências Naturais) Fundamentos do Ensino de Ciências Naturais Ensino de Ciências Naturais na E. I. e anos iniciais do E. F. Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Ciências Naturais | 45 120 45 | 3-0-0 4-2-0 0-0-1 |
| | MÓDULO XIII (Áreas Específicas do Conhecimento de Educação Física) Corporeidade e Movimento Jogo e Educação Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Educação Física | 60 60 45 | 2-1-0 2-1-0 0-0-1 |
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 375 | 11-4-2 |
| 7º | MÓDULO XIV (Áreas Específicas do Conhecimento de História) Fundamentos do Ensino de História Ensino de História na E. I. e anos iniciais do E. F. Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de História (Área Específica do Conhecimento de Geografia) Fundamentos do Ensino de Geografia Ensino de Geografia na E. I. e anos iniciais do E. F. Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Geografia | 45 120 45 45 120 45 | 3-0-0 4-2-0 0-0-1 3-0-0 4-2-0 0-0-1 |

| | | | |
|-----------------------------|---|--------------|------------------|
| | TOTAL DO SEMESTRE/PERÍODO | 420 | 14-4-2 |
| 8º | MÓDULO XV (Área Específica – Artes) Fundamentos do Ensino de Artes | 45 | 3-0-0 |
| | Ensino de Artes na E. I. e anos iniciais do E. F. | 120 | 4-2-0 |
| | Oficina Pedagógica sobre Arte (Temas Básicos: Teatro, musicalização infantil e desenho) | 30 | 0-1-0 |
| | Investigação e Prática Pedagógica no Ensino de Artes | 45 | 0-0-1 |
| | TOTAL DO PERÍODO/SEMESTRE | 240 | 7-3-1 |
| | Seminário de Integralização da Prática e Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso | 120 | 2-3-0 |
| TOTAL GERAL DO CURSO | | 3.240 | 112-34-12 |

V – CRONOGRAMA PARA IMPLEMENTAÇÃO

1. Ações da equipe técnica inter-institucional
 - Elaboração do projeto pedagógico do curso;
 - Seleção e organização das diretrizes curriculares;
 - Planejamento dos módulos, de modo a permitir a organização de conteúdos significativos dando tratamento à essência e possibilitando que os professores se familiarizem com processo dessa natureza;
 - Realização de seminários nas diversas fases do projeto e para fins específicos;
 - Elaboração de instrumentos para o acompanhamento, controle e avaliação das ações do projeto.
2. Seleção e Formação dos Formadores:
 - a) Recrutamento e seleção dos professores utilizando-se de:
 1. Convênio com a UFAC/FUNDAPE;
 2. Convocação de professores do quadro do SE; aprovados em processo de seleção específico sob coordenação da UFAC,
 3. Concurso Público;
 - b) Capacitação dos formadores para: (Anexo1)
 - Estudo da proposta curricular e sua aplicação (com perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização);
 - Planejamentos para execução da proposta de curso.

Seminário de Integralização da prática e apresentação dos T.C.C. 120 . 23.0 - TOTAL GERAL DO CURSO C 3.240 112.34.12

VI – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO CURSO:

6.1. Demanda e ingresso:

De acordo com os seus objetivos o curso será destinado estritamente à qualificação dos professores das redes Estadual e Municipais, em exercício efetivo na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não possuem formação em nível superior.

O ingresso será através de processo seletivo a ser realizado pela Universidade Federal do Acre.

6.2. Localização do Curso e ordenação das turmas:

Mapa de Distribuição dos Núcleos

| SEDE/POLO | MUNICÍPIOS ATENDIDOS | Nº DE PROFESSORES | Nº DE TURMAS (50 ALUNOS) |
|-------------------|---|-------------------|--------------------------|
| Rio Branco | Rio Branco, Bujari, Porto Acre | 1.324 | 26 |
| Brasiléia | Brasiléia, Eptaciolândia | 130 | 03 |
| Xapuri | Xapuri | 80 | 02 |
| Plácido de Castro | Plácido de Castro, Acrelândia | 141 | 03 |
| Senador Guiomard | Senador Guiomard, Capixaba | 134 | 03 |
| Cruzeiro do Sul | Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves | 546 | 11 |
| Sena Madureira | Sena Madureira | 143 | 03 |
| Tarauacá | Tarauacá | 153 | 03 |
| Feijó | Feijó | 125 | 03 |
| TOTAL | | 2.777 | 57 |

6.3. Avaliação:

A avaliação neste projeto é vista como condição necessária para definir decisões tomadas em relação ao processo ensino e aprendizagem, a dinâmica curricular e ao projeto do curso no contexto do programa de qualificação profissional.

Assim, ancorada no princípio da qualidade (da formação) e no processo de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos, a avaliação do ensino-aprendizagem deve valorizar os itinerários individuais e profissionais e o nível das experiências científicas que possam o alcance dos objetivos de qualificação propostos pelo curso.

A avaliação da dinâmica curricular será realizada através de: reuniões pedagógicas que acontecerão periodicamente, viabilizando a participação dos professores e alunos na dinâmica do processo de avaliação em todos os momentos acadêmicos, tendo como referências os

princípios do currículo, do desenvolvimento das disciplinas faces aos objetivos básicos do ensino e da aprendizagem.

A avaliação do projeto do curso se caracterizará pelo acompanhamento institucional através de Pesquisas/Ações devendo identificar a influência do Programa no comportamento do professor-aluno e na escola-campo, pela análise do desempenho individual.

Convém ressaltar nesse aspecto a necessidade de especializar as equipes técnicas, oferecer condições de estudo e atualização dos docentes, especialistas, administradores e outros agentes escolares tanto para prática da avaliação quanto para a socialização dos resultados.

VII – PROPOSTA DE EMENTAS

Fundamentos da Educação:

A educação e sua relação com as ciências sociais. O fenômeno educativo nas perspectivas filosófica e sociológica: a produção do modelo escolar e o significado da escolarização; as relações entre escola, cultura e conhecimento; ideologia e educação; tendências orientadoras do trabalho do professor e das atividades da escola.

Fundamentos da Pesquisa Pedagógica:

Fundamentos científicos e técnicos da pesquisa na área de educação: a linguagem e abordagem da ciência. A prática pedagógica como objeto de pesquisa científica. O processo de pesquisa científica: planejamento, execução e apresentação dos resultados. Emprego das normas técnicas (ABNT).

Investigação e prática pedagógica:

Atividades contextualizadas em situações educacionais concretas que visam efetivar a vinculação entre teoria e prática (ao longo do curso), procurando articular os conteúdos trabalhados nos módulos de ensino com a prática pedagógica escolar, abrangendo desde a observação e análise da estrutura e funcionamento da instituição escolar, dos tipos e formas de práticas educativas desenvolvidas até a execução de projetos específicos de encargos docentes, prevendo-se diferentes estratégias metodológicas para o seu desenvolvimento: pesquisa, seminários, oficinas pedagógicas, mini-cursos, programas de recuperação e desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Organização da Educação:

Trajetória histórica do processo formal de escolarização nas sociedades. Funções sociais e formativas da escola como instância de organização do processo educativo. Organização e constituição dos sistemas de ensino: aspectos históricos, políticos e legais. Estrutura e funcionamento do ensino no contexto atual.

Identidade Profissional, Profissão e Cidadania no Magistério:

Perspectiva histórica da profissão docente. Construção da identidade profissional. A dimensão ética no trabalho docente. O profissional do magistério nas políticas públicas e legislação do ensino. O magistério como carreira profissional: acesso, progressão, organização sindical, direitos e deveres. O profissional de magistério e suas relações com a família, comunidade escolar e comunidade mais ampla.

Organização do Trabalho Pedagógico:

Concepção e organização do trabalho pedagógico da escola e as diferentes funções e papéis desempenhados pelos atores da escola. A importância do plano e do projeto pedagógico da escola para a concretização da identidade e da autonomia escolar. O trabalho coletivo como princípio da gestão democrática.

Planejamento e Avaliação Educacional:

Aspectos conceituais do planejamento e da avaliação: concepções e fundamentos teóricos. Aspectos técnicos: níveis, tipos e etapas do processo de planejamento e avaliação educacional.

Desenvolvimento e Aprendizagem Humana:

A Psicologia da Educação e sua contribuição para a educação escolar. Estudo do desenvolvimento humano no processo de relações sociais: características das diferentes fases a partir das representações sociais e culturais. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem. A importância do estudo da aprendizagem para o processo educativo. Fatores intervenientes no processo de aprendizagem: motivação, relações interpessoais e características pessoais.

Fundamentos da Educação Especial:

Caracterização. Conceito e objetivos. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagem didática para portadores de necessidades especiais.

Tecnologia da Comunicação e Informação:

O impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação na educação escolar. O papel do professor na seleção e emprego das tecnologias.

Abordagens Metodológicas no Ensino:

Estudo dos pressupostos básicos, objetivos, técnicas e recursos utilizados no ensino da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Identificação de elementos peculiares da prática pedagógica escolar que requerem a construção de abordagens metodológicas específicas.

Crescimento e Desenvolvimento Infantil:

Psicologia da Infância: aspectos históricos, conceituais e metodológicos. O desenvolvimento infantil nas dimensões física, orgânica, emocional, social e cognitiva. As interações do processo de escolarização e desenvolvimento infantil.

Abordagens Metodológicas no Ensino Especial:

Estudo dos pressupostos básicos, objetivos, métodos, técnicas e recursos didáticos no ensino da Educação Especial, bem como procedimentos e modelos alternativos de ensino e aprendizagens, observadas a organização, estrutura e política curricular.

Fundamentos da Educação Infantil:

Histórico e finalidades da educação infantil à luz da evolução do conceito de infância: Os teóricos e as teorias pedagógicas na história da educação da primeira infância. Problemática atual da educação infantil no Brasil e suas vinculações com as relações sociais, funções, modalidades de atendimento e modelos de práticas pedagógicas. O educador de creche e pré-escola: identidade profissional e desenvolvimento pessoal

Fundamentos da Alfabetização:

Perspectiva histórica das práticas escolares de ensino da leitura e escrita; determinantes político-econômicos e pressupostos teórico-metodológicos. Métodos sintéticos e analíticos. Modelos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: psicolinguístico, interacionista e sociopsicolinguístico. Análise das repercussões e manifestações dos métodos de alfabetização na prática escolar. Alfabetização e letramento.

Oficina Pedagógica:

Tendo como eixo o tema da alfabetização, a oficina será subdividida em três blocos de 10 horas, nos quais serão planejadas, vivenciadas e analisadas situações de ensino voltadas respectivamente para o trabalho na pré-escola, nas séries iniciais e em turmas de jovens e adultos: Lendo e escrevendo na escola; Lendo e escrevendo nos anos iniciais da escolaridade; Lendo e escrevendo com jovens e adultos.

Organização da Educação no Brasil:

A educação infantil no contexto das políticas públicas e da legislação educacional. Aspectos qualitativos e quantitativos do atendimento educacional destinado a criança pequena no Estado e no Município. Análise de diretrizes, programas e propostas curriculares para a área de educação infantil. Observação, registro e análise do funcionamento de creches e pré-escolas da comunidade.

Instituições de Educação Infantil e Cotidiano:

Gestão e organização das instituições de educação infantil: as relações com a família e a comunidade; papel e função dos profissionais; o trabalho coletivo e o projeto educativo. Organização e planejamento do tempo, dos espaços, dos agrupamentos de crianças, dos equipamentos e materiais e das atividades educativas e de cuidados com a criança. A observação, o registro e a avaliação de atividades nas instituições de educação infantil.

Organização da Educação no Ensino Fundamental:

O ensino fundamental no contexto das políticas públicas e da legislação educacional. Situação do Ensino Fundamental no Estado em termos de atendimento à demanda, progressão escolar e modalidades de atendimento. Análise de diretrizes, programas e propostas curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temas Especiais do Ensino Fundamental:

Organização de seminários temáticos sobre as modalidades de educação indígena, ensino multisseriado, educação de jovens e adultos, educação rural, educação a distância.

Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa:

Língua portuguesa como expressão cultural, linguagem, código e tecnologias.

Literatura Infantil:

Definição, histórico e caracterização da literatura infantil. O papel da literatura no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Aspectos estéticos, ideológicos, psicológicos e culturais na análise dos diferentes gêneros literários. Atividades de classificação, seleção, planejamento e avaliação de situações de ensino na área de literatura infantil.

Base para ementa dos estudos sobre o ensino das áreas específicas do conhecimento:

Domínio dos conteúdos específicos trabalhados na EL e anos iniciais do E.F.; procedimentos metodológicos, planejamento do ensino e avaliação do processo ensino e aprendizagem aplicados à área específica.

Base para o estudo dos fundamentos das áreas específicas do ensino:

Dimensão histórica, epistemológica e conceitual das ciências objeto das áreas específicas do currículo do ensino fundamental. O saber escolar nas áreas específicas do currículo: dimensões cultural, formativa e organizacional de seu ensino.

Elementos de Estatística aplicados ao Ensino:

Noções gerais, conceitos e objetivos. Coleta, organização, apresentação e interpretação de dados relativos ao campo educacional. Números relativos. Distribuição de frequência. Medidas de tendência central, de variabilidade, de assimetria e curtose. Correlação.

Corporeidade e Movimento:

Corpo e movimento: dimensão conceitual; movimento como linguagem e como cultura. Planejamento e execução de situações de ensino e aprendizagem que promovam a cultura do movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoções. Levantamento e registro de práticas da cultura local relacionadas ao movimento. A cultura corporal e a promoção da saúde.

Jogo e Educação:

Lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira: dimensão conceitual. Concepções filosóficas, psicológicas, e sócio-antropológicas de jogo e brincadeira. A brincadeira como fato histórico-cultural. Relações entre jogo e educação: o papel e o lugar do jogo na educação. Análise de aspectos da cultura lúdica no contexto sócio-econômico e cultural local.

Fundamentos do Ensino de Artes:

Dimensão histórica e conceitual da arte como expressão cultural. As relações entre arte e ciência na sociedade contemporânea. O ensino da arte no Brasil: aspectos teóricos e legais.

Ensino de Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

O movimento de arte-educação e sua influência nas novas propostas para o ensino de arte nos currículos escolares. Objetivos, conteúdos e orientações didático-metodológicas para o ensino de arte.

Ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

O texto como mediação entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e do entendimento da escrita como forma de interlocução à distância, sua função social e as convenções ortográficas e a gramática funcional.

VIII – BIBLIOGRAFIA

ALENCASTRO, Ilma. *Professores: formação profissional*. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

BRASIL. *Decreto N.º. 3.276 de 06 de dezembro de 1999*. Diário Oficial da União. 08 dez. 1999. Seção 1, p. 18. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL, Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília-DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Brasília: Ministério da Educação, maio, 2000. (mimeo.)

BRASIL, Ministério da Educação. *Projeto de estruturação do Curso Normal Superior*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Executiva, maio, 2000.

BRASIL. Decreto N° 3.554/2000 que dá nova redação ao parágrafo 2° do Artigo 3° do Decreto N° 2.276/199.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

Anexo 1: Curso de Capacitação dos Formadores:

I – Identificação do Projeto:

“Capacitação de Professores Formadores do Curso de Pedagogia para formação em nível superior dos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental”
Convênio:UFAC e SEE/AC

Nível 1: Formação Básica

II – Caracterização:

2.1. Período de Realização: Setembro/Outubro de 2000

2.1 Carga Horária: 90 horas/aula

2.3. Tipo: Curso/Capacitação

2.4. Modalidade: Presencial

2.5. Número de Vagas: 230

2.6. Número de Turmas: 05 turmas

2.7. Horários de Funcionamento: Tarde e Noite

2.8. Unidade Executora: Departamento de Educação/UFAC

2.9. Órgãos Envolvidos: Departamento de Educação/UFAC, Secretaria de Estado de Educação
2.10. Clientela Alvo: Professores aprovados em processo seletivo específico para ministrar disciplinas no Programa de Formação em Nível Superior para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Pedagogia)

III – Justificativa:

Com o redimensionamento da educação básica no Brasil, que operou profundas modificações na organização do ensino, os diferentes níveis e modalidades da educação escolar passam a estar revestidos de novos conceitos e finalidades que expressam o entendimento de que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas instituições culturais”.

Marco significativo dessas modificações, além da ampliação dos níveis que compõem a educação básica, é a necessidade premente de se repensar a maneira como vinham sendo

realizadas as práticas educacionais no interior das instituições escolares, fortemente inclinadas para o isolamento da escola para com as relações sociais mais amplas do contexto econômico, político, cultural e de formação da sociedade circundante, além do (re) desenho dos currículos escolares a partir do estabelecimento dos parâmetros curriculares nacionais e a busca de melhorar a performance do ensino fundamental em termos quantitativos e qualitativos.

No entanto, o simples redimensionamento da educação básica é insuficiente para fazer frente às demandas de elevação progressiva do acesso, permanência e sucesso da criança na escola e da busca de se aferir um novo conceito de qualidade de ensino. Uma condição fundamental, a exemplo da escolaridade, é a perspectiva de se partir da noção de que a qualidade de ensino deve estar sendo assumida como um conceito multidimensional, devendo incidir, inclusive, sobre os modelos e práticas formativas dos profissionais da educação.

Os investimentos na educação básica, para além das melhorias nas condições organizacionais, administrativas e pedagógicas efetuadas na rede escolar, precisam estar sendo dimensionados também, na perspectiva da (re) definição dos modelos e práticas de formação de professores desenvolvidos no interior das instituições formadoras. Neste particular, as universidades devem passar a assumir papel fundamental na concretização de experiências formativas inovadoras, incluindo-se aí aqueles voltadas para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais da escolaridade obrigatória.

Assim sendo, é imprescindível encontrar alternativas de formação que, voltadas para o atendimento das demandas formativas e das necessidades de formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica, rompam com os vícios da desarticulação, fragmentação, estranhamento da escola como local de formação e de trabalho e desconhecimento acerca das especificidades e particularidades da docência e do trabalho pedagógico.

Para tanto, as instituições de formação e os agentes formadores precisam assumir que a formação docente é um processo amplo e que envolve múltiplas determinações e que deve estar sendo realizado em consonância com as exigências do trabalho escolar em articulação com a natureza dos saberes e práticas que se realizam na e pela escola. Isto impõe rupturas com determinadas compreensões que insistem fazer da formação de professores um processo que se realiza pelo simples somatório de disciplinas e carga horárias, desconectadas de um projeto pedagógico de formação que explicita claramente as competências políticas, técnicas e pedagógicas, necessárias ao exercício do magistério como profissão e carreira. Nesse particular, o binômio trabalho pedagógico e docência precisam ser assumidos como eixos fundamentais do processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Faz-se igualmente necessário que se viabilize a articulação da relação teoria e prática nos processos formativos. Esta não pode mais funcionar como elemento de retórica e de complexificação do trabalho docente. Ao contrário, do imbrincamento das estreitas relações que devem existir entre teoria e prática, devem estar sendo retirados os elementos que favoreçam a compreensão acerca da constituição do fazer e dos saberes docentes; o reconhecimento e análise dos fatores que interferem e condicionam a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor, além da compreensão crítica das finalidades sócio políticas da escola como local de transmissão do saber escolar, de formação cultural, política e profissional dos agentes envolvidos com o trabalho de formação em termos mais gerais.

Neste cenário é que se parte da perspectiva de que investir na elevação da melhoria do trabalho escolar é também sinônimo de investimento na formação dos profissionais da educação. Muito mais do que atender demandas circunstanciais ou imposições burocrático-normativas, este programa parte da perspectiva de que não se mudam as práticas escolares

sem que as instituições e os agentes formadores, os modelos e práticas que sustentam a formação, não redirecionarem seus olhares na busca de estratégias de intervenção organizadas a partir das necessidades do trabalho escolar e das necessidades de qualificação de professores.

Este direcionamento é dado ainda em função das características e especificidades da clientela para qual se direciona o curso, qual seja: a de professores que estão no exercício do ofício do magistério como carreira e profissão.

IV – Objetivo Geral:

Possibilitar formação de profissionais da educação para apreciação, análise e implementação da proposta curricular do Curso de Pedagogia, destinado à formação, capacitação e titulação em nível superior dos professores que atuam na educação infantil e séries iniciais da escolaridade obrigatória, nos seus aspectos conceituais, pedagógicos, metodológicos, organizacionais e operacionais, cuja base está centrada nas dimensões: formação básica, formação multidisciplinar e formação específica.

V – Objetivos Específicos:

- Situar a proposta do Curso de Pedagogia no contexto das discussões da política nacional de formação de professores, favorecendo a reflexão sobre o papel dos formadores na transformação das diretrizes da proposta em orientações para as práticas formativas com potencial para reversão daquelas que tem caracterizado o trabalho de formação e a atuação docente;
- Elaborar proposta teórico-prática para implementação dos diferentes módulos curriculares do Curso de Pedagogia, compreendendo: seleção e organização dos conteúdos, orientação metodológica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- Participar da elaboração de proposta avaliativa para o desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia.

VI – Organização do Curso:

O treinamento será realizado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula sob forma de seminários temáticos para os quais estão propostos as seguintes temáticas para orientação a discussão:

- a) O reordenamento da educação básica nas atuais políticas públicas e as demandas para a formação de professores;
- b) Concepções de carreira e profissionalização do magistério;
- c) A proposta curricular do Curso de Pedagogia: concepção, estrutura organizacional e projeto pedagógico;
- d) A proposta curricular do curso de Pedagogia: diretrizes orientadoras para o planejamento dos programas comuns as disciplinas.