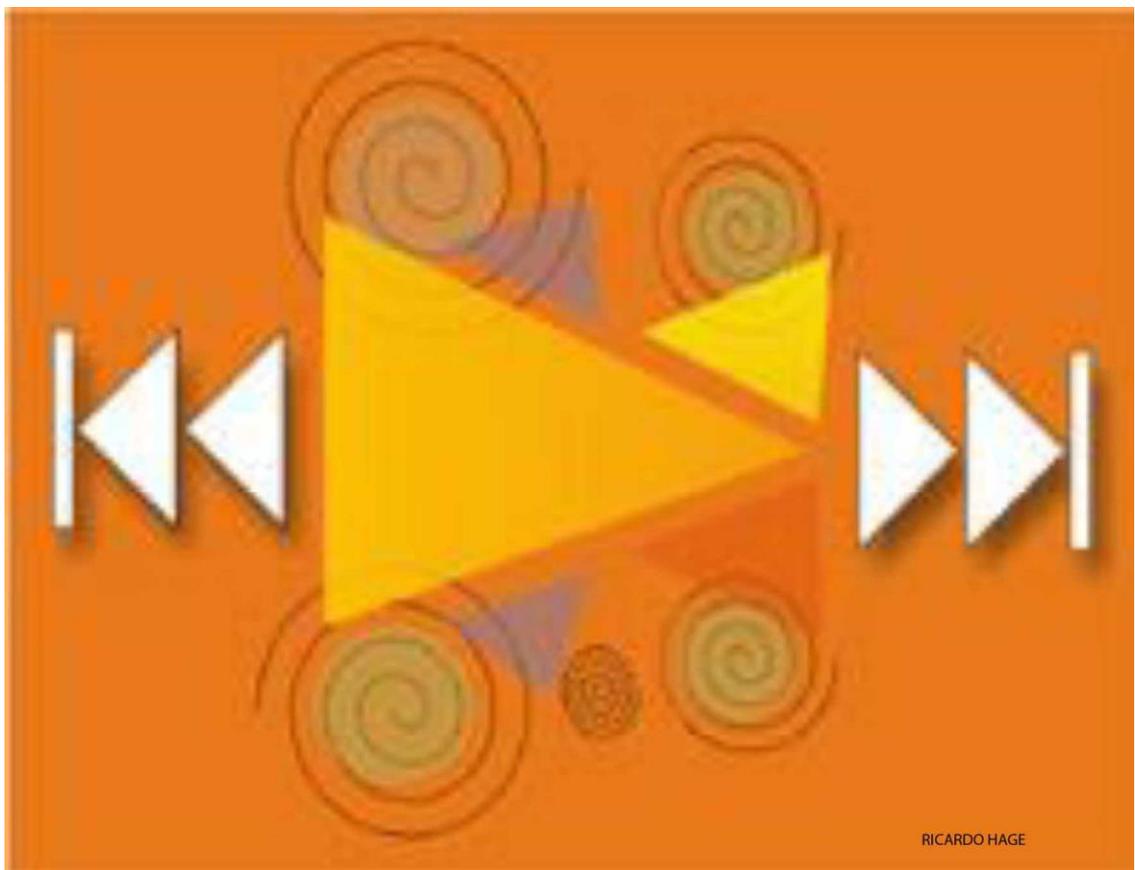


INTERDISCIPLINARIDADE

ISSN 2179-0094

número 9 | Out. 2016



ISSN 2179-0094

INTERDISCIPLINARIDADE

Número 9

out. 2016

=====

**Publicação Oficial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade
(GEPI). Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: PUC/SP**

=====

Interdisciplinaridade.

Publicação Oficial do Grupo de Estudo e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI).

Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

Site: <http://www4.pucsp.br/gepi/>

© Copyright 2016

Interdisciplinaridade / Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) –
Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – n.9 (out. 2016) –
São Paulo: PUCSP, 2016.

Periodicidade semestral (abril e outubro)

ISSN 2179-0094

1. Currículo. 2. Educação. 3. Interdisciplinaridade.

As opiniões emitidas nas matérias desta revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.

Revista

Interdisciplinaridade

Editora Científica

Ivani Catarina Arantes Fazenda - PUCSP

Editora Executiva

Herminia Prado Godoy – GEPI- PUCSP

Conselho editorial

Cláudio Picollo - PUCSP

Dirce Encarnacion Tavares – CEFOR – UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

Maurina Passos Goulart Oliveira da Silva – GEPI- PUCSP

Ruy Cesar do Espírito Santo - PUCSP

Pareceristas Nacionais

Ana Lúcia Gomes da Silva - UFMGS, Campus de Aquidauana.

Ana Maria Ruiz Tomazoni – PUCSP.

Beatriz Marcos Telles -Universidade Federal de Lavra- MG.

Diva Spezia Ranghetti - Centro Universitário - Católica de Santa Catarina.

Elenice Giosa – GEPI, PUCSP.

Eliana Márcia dos Santos Carvalho- Universidade do Estado da Bahia.

Erika Regina Mozena- Instituto de Física da UFRGS.

Mariana Aranha Moreira José - Universidade de Taubaté – SP.

Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello – GEPI- PUCSP

Nali Rosa Silva Ferreira – Centro Universitário de Belo Horizonte – UniBH.

Raquel Gianolla Miranda - UNISAL, Campinas- SP.

Sonia Regina Albano de Lima – Instituto de artes- IA-UNESP/Campus São Paulo.

Valda Inês Fontenele Pessoa - Universidade Federal do Acre.

Pareceristas Internacionais

Yves Couturier

Yves Lenoir

SUMÁRIO

Editorial..... 07-08

Artigos Originais.

- 1 A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PSICOPEDAGOGO NOS SERVIÇOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E NO TRABALHO COM OS ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI. *Dirce Encarnacion Tavares, Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho e Tauane Brabo da Silva.....* 10-23**
- 2 CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello.....* 24-40**
- 3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES E OS NÍVEIS DE LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS. *Valda Inês Fontenele Pessoa e Rosilene Brasil Muniz...* 41-53**
- 4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E INVESTIGATIVO EM FÍSICA: ambiente de validação do diálogo como saber docente. *Alexander Montero Cunha, Leonardo André Testoni, Guilherme Brockington e Silvia Maria de Paula.....* 54-67**

Revisões

- 5 A TEORIA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COTIDIANO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO. *Kátia de Oliveira Lima.....* 69-80**
- 6 CURRÍCULO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade. *Simone Moura Andrioli de Castro Andrade.....* 81-90**

EDITORIAL.

No momento em que apresentamos a nona edição da Revista Interdisciplinaridade, surge o desejo de olhar para trás e rever seu princípio. Isso mesmo, voltar ao princípio parece ser um movimento importante, principalmente quando se entende que rever processos é avançar para a realização do próximo passo. Assim é que revisitamos o primeiro editorial da revista, em 2010, escrito por sua idealizadora, Prof^a. Dr^a. Ivani Catarina Arantes Fazenda, do qual destacamos duas palavras fundamentais da interdisciplinariade: *diálogo e parceria*.

Estabelecer o diálogo e parcerias nacionais e internacionais com aqueles que se dedicam ao estudo da interdisciplinaridade continua sendo a proposta dos artigos aqui publicados. Não para trazer respostas, mas motivar novas perguntas, socializando pesquisas, estudos e experiências, sempre com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a interdisciplinaridade.

Ao estudar a atuação do psicopedagogo e do Técnico Social nos serviços de medidas socioeducativas, as autoras Dirce Encarnacion Tavares, Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho e Tauane Brabo da Silva refletem sobre a relação desses profissionais com os especialistas de diversas áreas envolvidas, enfatizando a importância da ação interdisciplinar nesses contextos.

Uma contribuição para a ressignificação do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, UFAL, pode ser conferida no artigo Currículo e Integração nos Cursos de Formação de Professores.

Valda Inês Fontenele Pessoa e Rossilene Brasil Muniz socializam os resultados de uma parte da pesquisa desenvolvida em quatro cursos de licenciatura, de uma universidade do norte do Brasil, sobre o discurso pedagógico dos professores e os níveis de letramento dos acadêmicos, numa abordagem interdisciplinar.

O artigo Estágio Supervisionado e Investigativo em Física analisou a elaboração e a validação de saberes docentes, discutindo sobre o uso do diálogo e das atividades experimentais como estratégias no ensino de Física.

Também vale conferir na seção **revisões** os artigos das autoras Kátia de Oliveira Lima e Simone Moura Andrioli de Castro Andrade.

Na seção **Projetos de Pesquisas** é possível observar os estudos em andamento dos Integrantes do GEPI, suas temáticas e abordagens.

A seção **Interdisciplinariade e Arte** traz um estudo sobre Ensino Musical, destacando o quanto, numa perspectiva sensibilizadora, ele pode contribuir

para o aprendizado de outras disciplinas que integram a base curricular da educação básica.

O professor e poeta Ruy Cezar do Espírito Santo nos brinda com *AÇÃO DO HOMEM NO UNIVERSO*, lembrando que a verdadeira forma de expressão do homem é a ação capaz de gerar harmonia e paz.

Voltando ao princípio, é possível observar o quanto o diálogo e a parceria vem se ampliando, desde a primeira edição até hoje. Fica o nosso agradecimento a cada um dos autores desta e de todas as edições anteriores, o convite à leitura e a sua participação em nossas próximas edições.

Maurina Passos¹
Outubro/2016

¹ **MAURINA PASSOS GOULART OLIVEIRA DA SILVA:** Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP (2008). Mestra em Educação, Supervisão e Currículo pela PUCSP (1996). Especialista em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS /1991). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS, 1978,1985). Professora do Instituto Singularidades, São Paulo. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. CV: <http://lattes.cnpq.br/7928701726277924>; E-mail: mauripassos@uol.com.br



1 A ATUAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO PSICOPEDAGOGO NOS SERVIÇOS DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E NO TRABALHO COM OS ADOLESCENTES E JOVENS EM CONFLITO COM A LEI.

THE PERFORMANCE OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN EDUCATIONAL MEASURES SERVICES IN HALF OPEN AND AT WORK WITH TEENS AND YOUNGS IN CONFLICT WITH LAW.

*Dirce Encarnacion Tavares*¹

*Evodite Gonçalves Amorim de Carvalho*²

*Tauane Brabo da Silva*³

RESUMO: O presente trabalho objetiva estudar e compreender a relevância da atuação interdisciplinar e o papel do Psicopedagogo dentro de um serviço de medida socioeducativa em meio aberto. A abordagem de pesquisa qualitativa utilizada para a execução deste trabalho científico, contribui para um olhar mais participativo e transformador dentro da pesquisa. O foco é compreender a atuação do psicopedagogo, divulgar o seu trabalho como também conhecer a atuação do Técnico Social e de que forma se dá o cumprimento das Medidas Socioeducativas impostas. A psicopedagogia tem um olhar que contribui significativamente e internamente no serviço executor de uma política pública, intervendo e atuando de modo interdisciplinar.

¹ **DIRCE ENCARNACION TAVARES:** Diretora do Centro de Formação da Cruz Vermelha de São Paulo - CEFOR. Professora da Pós-Graduação do Centro Universitário Uniúto e da Universidade Estácio de Sá de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades de Filosofia Ciências e Letras Tibiricá (1985), mestrado (1990) e doutorado (2008) em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), pós doutorado pelo RICARDO GEPI. CV: <http://lattes.cnpq.br/4345506272562072>. Contato: dircetav@uol.com.br

² **EVODITE GONÇALVES AMORIM DE CARVALHO:** Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Salesiano Dom Bosco (1987), especialização em Psicopedagogia Clínica pela Universidade de Santo Amaro (1998), mestrado em Psicopedagogia pela Universidade de Santo Amaro (2003), ensino-fundamental-primeiro-grau pelo Instituto Adventista São Paulo (1979), ensino-fundamental-primeiro-grau pelo Instituto Hoyler (1977), ensino-fundamental-primeiro-grau pela Escola Adventista de Presidente Prudente (1976), ensino-fundamental-primeiro-grau pela Escola Estadual de Primeiro Grau Bairro do Aeroporto(1973) e ensino-medio-segundo-grau pelo Instituto Adventista São Paulo (1982). Atualmente é Professora de Ensino Superior do Centro Universitário Adventista de São Paulo. Atuando principalmente nos seguintes temas: Mediação, PEI, Motivação. CV: <http://lattes.cnpq.br/9133492999653532>

³ **TAUANE BRABO DA SILVA:** Pedagoga Técnica no Serviço de Medida Socioeducativa do Campo Limpo. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2013), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2016).

PALAVRAS-CHAVE: psicopedagogia institucional, interdisciplinaridade, medidas socioeducativas.

ABSTRACT: This article aims to study and understand the importance of interdisciplinary approach and the role of the educational psychologist within a social and educational measure service without freedom restraint. The qualitative research approach used to perform this scientific work, contributed to a more participatory and transformative view in the research-action. The focus is to understand the role of the educational psychologist and disseminate their work. But also know the role of the Social Technician and how it gives compliance with the mandated Social-Educational imposed. The educational psychology has a view which contributes significantly and internally to the execution of a public policy, intervening and acting in an interdisciplinary way.

KEYWORDS: institutional psychopedagogy, interdisciplinarity, social and educational measures.

1 INTRODUÇÃO.

Esta pesquisa visa divulgar o trabalho do Psicopedagogo e o quanto a Psicopedagogia pode contribuir de forma abrangente nos Serviços de Medidas Socioeducativas, sendo um campo de atuação na área institucional, gerando assim, a demanda constante de atuação interdisciplinar.

A atuação em um Serviço de Medida Socioeducativa, atualmente requer cada vez mais a atualização profissional e um olhar diferenciado. O foco desta pesquisa é constatar de que forma o Psicopedagogo pode atuar e contribuir com a execução deste trabalho.

A constante reflexão sobre as questões sociais relacionadas ao histórico de vida do adolescente e/ou jovem em conflito com a lei, a prática do ato infracional e o processo, até o indivíduo chegar ao serviço, para que assim, se possa cumprir a medida socioeducativa, que será vista nesta pesquisa e que é imposta pelo judiciário, às vezes é um caminho longo. Há uma busca dos profissionais e inclusive do psicopedagogo, em compreender melhor as questões sociais, políticas, culturais, emocionais entre outras que interferem no desenvolvimento do sujeito e conseqüentemente na sua aprendizagem e na relação com o conhecimento.

É um desafio pesquisar a atuação do psicopedagogo institucional, principalmente no que se referente à atuação fora da unidade escolar. O campo da educação não formal e sociocultural ainda não é tão divulgado, e está em crescente desenvolvimento. Objetiva-se compreender como o trabalho é realizado com os adolescentes, jovens e suas famílias. E, além disso, de que forma o profissional de psicopedagogia pode contribuir na ação interdisciplinar, juntamente com os demais profissionais.

Atualmente exerço a função de Técnica Pedagoga em um Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto. Ao buscar a especialização na área da Psicopedagogia Clínica e Institucional, pude perceber o quanto ela contribui para a minha atuação profissional, fornecendo recursos de intervenção no que se refere à aprendizagem humana e a aquisição do conhecimento.

O serviço tendo como público alvo a atuação com adolescentes, jovens e suas famílias, requer que os profissionais se mantenham em constante atualização de conhecimento, e conseqüentemente, habilitados a observar demandas trazidas pelos atendidos, propiciando diálogo, reflexão e encaminhamento para a efetivação de metas e objetivos estabelecidos entre o técnico, o adolescente/Jovem e sua família a fim de cumprir a medida socioeducativa imposta.

Para isso, a nossa pergunta é: será que o Psicopedagogo pode atuar nos serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto, e o quanto a sua atuação é significativa dentro de uma visão interdisciplinar?

Parte-se da hipótese que o trabalho executado de forma interdisciplinar sugere o envolvimento e especialização de todos os profissionais. Assim, sendo indispensável a contribuição efetiva, ativa e integral dentro de uma equipe multiprofissional.

Neste trabalho, foi necessário compreender a atuação do Psicopedagogo nos Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto e no trabalho com adolescentes e jovens em conflito com a lei, numa visão interdisciplinar; identificando de que forma ocorre a interdisciplinaridade dentro do Serviço; além de divulgar o papel do Psicopedagogo e a sua atuação dentro dos Serviços de Medida Socioeducativa em Meio Aberto e a sua atuação como público alvo atendido e acompanhado por este serviço.

2 METODOLOGIA.

A ciência se constituiu pela aplicação de técnicas, utilizando métodos e apoio epistemológicos. Existem diferenças no modo de realizar a pesquisa científica que decorre da diversidade das perspectivas do estudo que se pode adotar e destacar os objetos pesquisados e seus eventuais aspectos. A pesquisação foi o tipo de pesquisa qualitativa utilizada para a execução deste trabalho. Esse tipo de pesquisa teve sua origem pelo psicólogo alemão Kurt Lewin em 1993, e começou a ser aplicada na década 1960. Gerando assim, impactos na área social e política, tendo grande mobilização e êxito.

Segundo Severino (2007, p. 120), a pesquisação visa além da compreensão, a intervenção na situação com o objetivo de modificá-la. Assim, se realiza o diagnóstico e a análise de uma determinada situação, levando também a um aprimoramento das práticas analisadas.

No que se refere à transformação e a produção de conhecimentos, Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 76), afirmam que: "A pesquisação teve uma mudança adaptada ao momento atual, em que passa por: observação, análise,

coleta de dados, identificação e definição de problemas, planejamento de ações, execução e avaliação em conjunto e reflexão”.

Faz-se necessário um compromisso com a situação investigada, é um compromisso do pesquisador com o objeto pesquisado, devendo gerar uma atitude interdisciplinar. Essa ferramenta contribui para que o pesquisador se sinta no papel de cooperador/colaborador na realização da pesquisa. Pelo olhar do pesquisador a atitude interdisciplinar na pesquisa pode ser manifestada, pois é dado significado ao papel das ações que planeja e desenvolve, sendo uma construção objetiva e com consciência da própria identidade profissional.

A pesquisa busca um agir comunicativo e se pauta em uma ética emancipatória, buscando a transformação. É uma abordagem que visa romper hábitos, tirando de posições confortáveis e permitindo produção de saberes interligando a teoria à prática provocando assim, mudanças. Por meio de ações interdisciplinares como foi analisada neste trabalho, possibilitando uma contextualização, articulação e questionamento sobre o objeto de pesquisa, nos auxiliando a reflexão sobre os diversos tipos e modelos de construção da ciência.

Como informa Fazenda (2014), a questão da interdisciplinaridade está intimamente ligada a problemática da intervenção educativa, numa caminhada reflexiva e crítica. Buscamos cotidianamente vencer os desafios que são encontradas no trabalho com os adolescentes e jovens que estão em conflito com a lei.

3 O SERVIÇO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO E A SUA FUNÇÃO SOCIAL.

As Medidas Socioeducativas possuem um caráter punitivo e educacional, e estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), sendo aplicáveis conforme a lei, na faixa etária dos 12 até os 17 anos e 11 meses. A sua aplicação deve considerar a capacidade do adolescente em cumprir o tipo de ato infracional praticado, como também, as circunstâncias sociofamiliares. Conforme o artigo 112, do ECA (BRASIL, 1990) as medidas socioeducativas são aplicadas pelo Juiz, sendo estas: advertência; obrigação de reparar um dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade e internação.

Ao receber em audiência o encaminhamento para o cumprimento das medidas de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), o adolescente e sua família são encaminhados ao Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (SMSE-MA), que neste caso, somente duas medidas são impostas para o cumprimento no local, são elas: Liberdade Assistida com prazo definido pelo Juiz, mínimo de 6 meses, ou prazo necessário a ressocialização, podendo-se prorrogar até os 21 anos de idade do adolescente/ jovem. A Prestação de Serviços à Comunidade, também possui o prazo definido pelo Juiz, sendo assim, possui a quantidade de horas semanais

estipuladas e a duração de semanas-meses a serem cumpridos pelo adolescente no SMSE - MA. Ambas não privam e nem tão pouco restringem o adolescente-jovem de sua liberdade.

A liberdade assistida, segundo Volpi (2011) é aplicada quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente, exigindo um acompanhamento personalizado, garantindo os direitos e a proteção. Pode ocorrer, realizando intervenções no âmbito familiar, fortalecendo os vínculos familiares, sociais e comunitários, auxiliando na vida escolar, na profissionalização, e na inserção no mercado de trabalho.

Para a Prestação de Serviços à Comunidade - PSC, o adolescente e a sua família são encaminhados ao SMSE-MA. Esta é uma medida imposta com grande apelo comunitário e também educativo. Tem como foco a reparação de danos, havendo uma troca entre o adolescente/jovem e a comunidade. Esta, também, é responsável pelo desenvolvimento integral deste sujeito, onde é oportunizado a experiência da vida comunitária, de valores sociais e compromisso social (VOLPI, 2011, p. 24).

Para o cumprimento da PSC se faz necessário somente executar a tarefa estabelecida dentro do parâmetro de horas e meses estabelecidos pelo juiz, diferente da LA que exige um acompanhamento da vida social do adolescente (família, comunidade, escola, trabalho).

O objetivo educacional da PSC é proporcionar ao indivíduo, sua reinserção a comunidade, criando novos vínculos com a execução de sua tarefa. A atividade é escolhida pelo adolescente juntamente com o técnico social e a unidade acolhedora. Deve ser levado em consideração, o perfil do indivíduo, suas habilidades, gostos, e favorecer a ele o poder de escolha.

O adolescente pode cumprir sua medida, por exemplo, em um Posto de Saúde, em uma ONG, escola etc., lugar denominado de unidade acolhedora, juntamente com a mediação do técnico social. Ambos devem traçar um plano de atividades comunitárias a serem realizadas, que visem favorecer o local e a comunidade na qual o adolescente está inserido.

O SMSE-MA é estruturados em nível municipal e preferencialmente são localizados nas comunidades e territórios de origem do adolescente e sua família. São gerenciados pelo órgão executor no nível municipal, em parceria com o judiciário, este que acompanha e supervisiona as ações do programa.

Instituído pela Lei Federal no. 12.594/2012 (BRASIL, 2012), em 18 de janeiro de 2012, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, é também regido pelos artigos referentes à soco educação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069/1990 (BRASIL, 1990), pela Resolução no. 119/2006 (BRASIL, 2006), do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo-Resolução 160/2013, do CONANDA (BRASIL, 2013).

Conforme a Secretaria de Direitos Humanos, o SINASE (2006, s/p):

Tendo como premissa básica a necessidade de se constituir parâmetros mais objetivos e procedimentos mais justos que evitem ou limitem a discricionariedade, o SINASE reafirma a diretriz do Estatuto sobre a natureza pedagógica da medida

socioeducativa. Para tanto, este sistema tem como plataforma inspiradora os acordos internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, em especial na área dos direitos da criança e do adolescente. Outrossim, priorizaram-se as medidas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) em detrimento das medidas privativas ou restritivas de liberdade em estabelecimento educacional (semiliberdade e internação), haja vista que estas somente devem ser aplicadas em caráter de excepcionalidade e brevidade). Trata-se de estratégia que busca reverter a tendência crescente de internação dos adolescentes bem como confrontar a sua eficácia invertida, uma vez que se tem constatado que a elevação do rigor das medidas não tem melhorado substancialmente a inclusão social dos egressos do sistema socioeducativo.

De acordo com a tipificação do serviço estabelecido pelas portarias 46 e 47 da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social–SMADS (SÃO PAULO, 2011) o serviço é referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), e tem como proposta prover a atenção socioassistencial e o acompanhamento dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, contribuindo para a ressignificação de valores na vida pessoal e social de seus atendidos.

Os direitos e as obrigações devem ser assegurados, tanto quanto a responsabilização do adolescente/jovem pelo ato infracional praticado. Desta forma, o SMSE-MA visa possibilitar e garantir os direitos ao adolescente/jovem e a sua família, e a sua reinserção na comunidade. Busca ênfase em prol da cidadania dos seus atendidos, estabelecendo assim, um trabalho personalizado com foco comunitário de abrangência social e Inter setorial. Possui caráter totalmente educativo com princípios pedagógicos norteadores, com equipe transdisciplinar, que alia a teoria à prática na realização deste trabalho social. Deste modo, o SMSE-MA possui uma função social e educativa, a atua dentro do Sistema de Garantia de Direitos (SDG).

Segundo Volpi (2011, pp. 42 e 43), a aplicação da medida socioeducativa não deve acontecer de maneira isolada do contexto social, político e econômico na qual o adolescente/jovem está inserido.

RICARDO HAGE

Complementarmente às políticas sociais básicas, cabe aos serviços de assistência social a garantia de proteção aos mais vulnerabilizados e vitimizados por meio de programas de proteção tais como: apoio socioeducativo em meio aberto, abrigo, apoio sociofamiliar e demais programas previstos no ECA.

O Estado deve assegurar os direitos e a proteção por meio de políticas públicas. O SMSE-MA é órgão executor dessa política pública articulada em rede, juntamente com o conjunto de outros serviços, assegurando uma atenção integral aos direitos, cumprindo seu papel social específico.

Desta forma, o SMSE-MA segue parâmetros educacionais, pedagógicos e sociais que visam à reintegração dos seus usuários a sociedade, de modo

protetivo e assegurador de direitos e também, de deveres de um cidadão. A execução do trabalho dentro de um SMSE-MA possui caráter específico com tratamento indiscriminatório, educacional e transparente aos seus atendidos.

4 A ATUAÇÃO E O TRABALHO DESENVOLVIDO PELO TÉCNICO SOCIAL.

Para a atuação e execução da função de Técnico Social, o profissional deve possuir a formação/graduação na área de Humanas, sendo elas: Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, Direito ou Ciências Sociais, seguindo as normas estabelecidas pelas portarias 46 e 47 que tipifica os serviços da rede sócio assistencial –SMADS (SÃO PAULO, 2011).

A equipe deve ser composta de forma mesclada, entre as formações citadas acima, visando um trabalho interdisciplinar. Cada Técnico Social tem sua formação específica, porém, possui a mesma atribuição que os demais no que se refere ao acompanhamento de forma geral ao usuário e as suas atribuições estabelecidas pelo SINASE.

A formação específica de cada um possibilita uma ação multi e interdisciplinar, visando o acesso a garantia de direitos e acesso as políticas públicas dos usuários. Cada técnico possui em média em sua referência de 15 adolescentes e ou jovens para acompanhamento. O serviço, de acordo com a parceria estabelecida, pode possuir a capacidade total para atendimento de 120 adolescentes/jovens, de acordo e conforme com o convenio estabelecido entre a prefeitura (SMADS) e a organização social.

A partir da chegada do adolescente/jovem e sua família ao serviço, a equipe designará um técnico de referência para acompanhar todo o andamento do cumprimento da medida socioeducativa imposta. O técnico terá a função de atender a família e dialogar acerca das questões relacionadas à sua efetivação e cumprimento com sucesso.

O técnico social juntamente com o usuário e sua família estabelecerão metas para serem alcançadas durante este período de acompanhamento. O PIA (Plano Individual de Atendimento), estará assim, atrelado ao futuro encerramento da LA ou PSC imposta. O adolescente/jovem poderá receber somente uma medida socioeducativa, como também as duas (LA e PSC) podem ser aplicadas pelo judiciário, de acordo com avaliação realizada em audiência pelo juiz e a regras regulamentadoras e também conforme a procedência do ato infracional praticado e sua natureza.

Quando determinado o cumprimento da PSC, o trabalho do Técnico Social é buscar uma unidade acolhedora (U.A) com o perfil do adolescente/jovem para que o mesmo possa realizar os serviços comunitários. Toda a tarefa a ser realizada deve ser discutida previamente e acordada entre ambas as partes (Técnico social, U.A, adolescente/jovem e sua família) assim, os acordos são estabelecidos e formalizados no PIA. Neste caso, quando o acompanhado possui somente a medida de PSC, a atribuição do adolescente/jovem é somente cumprir as horas/meses estabelecidos. A realização do serviço comunitário é feita dentro da U.A e o Técnico Social será responsável, por

acompanhar e encaminhar relatórios periódicos acerca desta questão. Ao ser finalizada a tarefa, o encerramento pode ser solicitado via relatório com comprovação de documentos assinados pela U.A e pelo SMSE-MA. Diferente da Liberdade Assistida (LA), que exige um acompanhamento mais sistematizado e que abrange um olhar mais diferenciado acerca da história de vida do adolescente/jovem e sua família, a sua rotina diária, o contexto familiar e socioeconômico, além da saúde, vida escolar, cultura e lazer etc. Nesta situação, o técnico trabalha por meio de atendimentos individuais e também por meio de grupos realizado juntamente com a equipe do serviço. Esses multi assuntos e temáticas trazidas dentro do dia-a-dia de trabalho no SMSE-MA são abordados e desenvolvidos de acordo com a necessidade do indivíduo, da família, ou do grupo ali estabelecido. Não é diferente na PSC, onde o técnico acompanha e pode executar a mesma atribuição e ter o mesmo olhar, porém as medidas possuem naturezas distintas, de modo burocrático, mas que exigem o mesmo olhar do profissional técnico. Ou seja, enxergando uma demanda, o profissional deverá atuar nela.

Se for identificado pela equipe e pelo técnico a necessidade de alguma intervenção visando a garantia de direitos e a proteção, o serviço terá autonomia de articular com outros serviços da rede socioassistencial e realizar os encaminhamentos necessários para garantir o acesso aos direitos básicos aos seus usuários. Em extrema necessidade, comunicará o judiciário de suas intervenções e solicitará apoio do mesmo em casos específicos.

Além do trabalho individual com cada adolescente/jovem e o seu núcleo familiar os técnicos e a equipe realizam um trabalho em rede, buscando parcerias para futuros acessos, como por exemplo, cursos profissionalizantes, buscas de novas unidades acolhedoras, Unidades Básicas de Saúde (UBS), escolas, ONGs entre outros serviços vinculados a educação, saúde, lazer e cultura etc.

Visando sempre um trabalho interdisciplinar, uma equipe com formação diversa pode constituir um olhar mais amplo acerca dos sujeitos acompanhados pelo serviço. Todas as contribuições da Psicologia, do Serviço Social, das Ciências Sociais e da Pedagogia, favorecem um trabalho em conjunto em prol dos usuários.

Segundo Tavares (*in* FAZENDA, 2008, p.1):

A interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinarmente é o diálogo. Este deve ser reflexivo, crítico, entusiástico, que respeita e transforma. Num trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento).

Sendo assim, o serviço de medida socioeducativa traz um foco educacional muito amplo, e uma função social muito importante no processo de readaptação do adolescente e/ou jovem a comunidade. O trabalho do Técnico Social, apesar de possuir as mesmas atribuições e funções, se diferencia por meio do olhar, isto de acordo com a formação acadêmica, experiências

profissionais e história de vida que cada um possui. Estas se complementam na execução de um trabalho socioeducacional.

Buscando ainda, complementar a execução desse trabalho inclui a Psicopedagogia. Ela não entra como uma formação de exigência básica para se atuar como um Técnico Social, mesmo sendo uma especialização voltada aos profissionais da área de Pedagogia e Psicologia. Portanto, a proposta aqui é apresentar de que forma a Psicopedagogia pode contribuir com o trabalho executado em um SMSE – MA, de forma interdisciplinar.

5 O PSICOPEDAGOGO E A SUA ATUAÇÃO INSTITUCIONAL DENTRO DO SMSE-MA E O OLHAR INTERDISCIPLINAR.

A construção do PIA (Plano Individual de Atendimento), além de relatar um pouco da história do indivíduo e de sua família, se emoldura após encontros e diálogos sobre o estabelecimento de metas a se cumprir durante o período do cumprimento da Medida Socioeducativa imposta. Assim sendo, visa propiciar acesso à educação, saúde, lazer, cultura, profissionalização e trabalho etc. É um instrumento que possibilita planejar as ações necessárias para a efetivação e reestruturação da rotina do indivíduo, minimizando a ociosidade e visando que a reincidência a prática de novos atos infracionais não ocorra.

Conforme o SINASE e a lei no. 12.594 que regulamenta o PIA, é uma ferramenta fundamental que acompanha a evolução pessoal e social do adolescente e ou jovem em cumprimento da medida socioeducativa.

Lazzarotto (2014, p. 197), afirma que: “O PIA é um projeto de vida construído com o adolescente [...] propiciando a reflexão com o adolescente sobre onde está e aonde quer chegar, linhas de intenções e compromissos [...]”.

A Psicopedagogia nasce das buscas em compreender as razões e os obstáculos que aparecem no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Sendo assim, o psicopedagogo é o profissional que têm como objeto de estudo a aprendizagem humana.

Conforme Carvalho (2008, pp. 19 e 20), no enfoque educacional e institucional, a psicopedagogia é atuante na prevenção, na delimitação de situações problemas e na aplicação de projetos-ação, objetivando a eliminação ou minimização do sintoma. Pode e deve intervir e mediar o processo de ensino e aprendizagem, aliando-se as necessidades de um indivíduo ou grupo de pessoas.

“O psicopedagogo é o profissional preparado para atender crianças, adolescentes ou adultos com problemas de aprendizagem, atuando na sua prevenção, diagnóstico e tratamento clínico ou institucional” (ACAMPORA, 2013, p. 19).

Para conceituar melhor, segundo Acampora (2013), a psicopedagogia estuda o processo de ensino e de aprendizagem e suas dificuldades. Possui caráter preventivo e também terapêutico.

Sendo a educação e a escolarização um dos pontos mais importantes abordados e discutidos com os adolescentes e jovens em seus atendimentos individuais e grupais, se entende que o processo de aprendizagem do sujeito se incorpora ao seu modo de ser e de aprender.

O fracasso escolar e a evasão escolar permeiam muitas discussões pautadas dentro de SMSE-MA, tanto com o adolescente e/ou jovem com a sua família.

A desmotivação acerca do processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades apresentadas são dialogadas constantemente. Assim, o olhar psicopedagógico acerca desta temática se diferencia, pois, “o psicopedagogo é o profissional voltado no estudo da aprendizagem humana e na intervenção sobre o indivíduo com dificuldades de aprendizagem” (CARVALHO, 2008, p. 19).

A denominação de “Dificuldades de Aprendizagem” refere-se às que não envolvam uma problemática orgânica; esta última é denominada de “Problemas de Aprendizagem”. Os sujeitos (criança, jovem e/ou adulto) portadores dessas dificuldades também apresentam, com certeza, dificuldades em outras áreas de sua vida, não somente a escolar. Mostram-se insatisfeitos, com baixa autoestima, suscetíveis a críticas, acreditando que não conseguem resolver nenhuma situação-problema ou aversiva, mesmo fora do ambiente escolar (CHAMAT, 2008, p. 23).

O processo de escolarização torna-se para muitos, difíceis de retomar aos bancos escolares, sendo ele por desmotivação pelo processo de aprender, ou como também o desgaste das relações vinculares a instituição escolar, assim a atuação do Técnico Social permeia pela sensibilização do indivíduo ao desejo de aprender e de fazer ter sentindo para o mesmo.

De acordo com Weiss (2012, p. 19):

A não aprendizagem na escola é uma das causas do fracasso escolar [...] na realidade, faltam-lhes oportunidades de crescimento cultural, de rápida construção cognitiva e desenvolvimento da linguagem que lhes permita maior imersão num meio letrado, o que, por sua vez, facilitará o desenvolvimento da leitura e escrita.

Pensar em uma ação educativa e social, na qual é o objetivo da medida socioeducativa, que não possui caráter punitivo, o olhar diferenciado do profissional psicopedagogo pode contribuir de forma interdisciplinar na ação educativa. Poderia traçar um projeto de vida com o sujeito e estabelecer novas ações, possibilitando a ele novas opções afim de garantir o cumprimento efetivo. Isto exige que este mesmo sujeito aprenda novos meios de aprender.

Conforme Chamat (2008, p. 26) o papel do psicopedagogo é de: “focalizar a problemática dentro do contexto/sintoma e atuar sobre eles. Deve planejar sua atuação desde o contato telefônico. Este, muitas vezes, fornece dados de como estão as relações vinculares familiares”, devendo priorizar o conhecimento do sujeito, mesmo que tenha que realizar encaminhamentos para outros profissionais.

A atuação do Técnico Social ultrapassa o atendimento individual com o sujeito e sua família, isso requer que ele dialogue em rede em prol da garantia de direitos, fazendo parte de sua atribuição dialogar com a escola, com o posto de saúde, e com outros serviços da rede socioassistencial.

Reverendo a questão escolar, sendo ela um dos pontos mais abordados em discussões com os atendidos, pois se caracteriza uma exigência para se efetivar o cumprimento da Medida Socioeducativa, dialogar sobre essa questão se torna uma pauta importante. Por muitas vezes, a sensibilização deve ser feita para que a retomada dos estudos seja fundamental para o sujeito e faz com que o papel do Técnico Social seja de incentivador e motivador, fazendo com que, para o sujeito, a escola e o processo de escolarização faça sentido e seja parte de seu projeto de vida. Neste sentido, o olhar Psicopedagógico contribuirá no diagnóstico e possíveis intervenções que se façam necessárias.

Segundo Silva (*apud*: CASTRO, 2011, p. 9):

A psicopedagogia surge no Brasil como uma das respostas ao grande problema do fracasso escolar e evolui de acordo com a natureza do seu objeto, ou seja, os sintomas da dificuldade de aprendizagem (desatenção, desinteresse, lentidão, astenia, etc.) e dos seus objetivos, em especial remediar esses sintomas.

Weiss (2012, p. 95), afirma que, “a avaliação pedagógica não se limita ao conteúdo escolar” a conduta do sujeito deve ser vista como uma expressão global, estando junto o seu funcionamento cognitivo e emocional.

Desta maneira, a atuação do técnico passa pela questão de aprendizagem do indivíduo, levando em conta, de que forma ele aprendeu e de que forma pode aprender; se criou como são os seus vínculos familiares e sociais; como se estabeleceu as regras e os limites desde a infância; como a prática de um ato infracional refletiu em sua história de vida e como lidar com a quebra de regras sociais e suas consequências. Assim, o trabalho do Técnico Social é resignificar junto com o seu atendido e sua família, o seu eu (indivíduo), a sua posição na sociedade (coletivo) e toda a reflexão sobre a sua história. Como, a partir daí, construir ou reconstruir um projeto de vida com sentido para o mesmo.

Nestes quesitos, o olhar interdisciplinar do psicopedagogo pode auxiliar, contribuir e intervir na construção desta nova aprendizagem, resignificando-a junto ao sujeito, sua família e com a equipe de trabalho, interferindo no ser social e conseqüentemente na sociedade.

Olhar do profissional deve ser humanizado visando o diálogo e a compreensão das questões que cercam as histórias dos sujeitos, desta forma sua intervenção será mais focalizada, em prol do alcance dos objetivos comuns ao SMSE-MA e seu atendidos, de modo que a visão interdisciplinar contribui para esta atuação.

Sobre a visão interdisciplinar, Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 27), afirmam que:

Está fundamentada na criatividade, na inovação e no desejo de ir além do convencional, extraindo, assim, arte e beleza.

Requer parceria, diálogo e compreensão do outro com um ser particular e com capacidade de se modificar no contato com o outro e modificar o mundo que o rodeia. É capaz de adquirir uma visão mais humanizante e libertadora, de colaborar para a construção de um mundo com sentido mais solidário, fraterno e compreensivo e consegue encontrar seu próprio sentido de ser no mundo.

De certo modo a interdisciplinaridade ainda é uma visão nova e ainda ganha espaço, buscando brechas na realidade. Fazenda, Tavares e Godoy (2015, p. 26), alegam que: “A interdisciplinaridade vai buscando brechas do sistema, a introdução de novas descobertas que mudam os paradigmas”.

Conforme Fazenda, Varella e Valério (2010, p. 23) “a interdisciplinaridade depende, então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema”.

Neste sentido a interdisciplinaridade integra o olhar acerca do contexto, da situação problema, visando um processo integrativo dinâmico e sobre tudo dialógico, tendo enfim, uma relação de intencionalidade, reciprocidade, parceria e interação.

6 CONSIDERAÇÕES.

O serviço de medida socioeducativa em meio aberto possui caráter social, educativo e não punitivo, como também a atuação do técnico social, sendo que, de forma geral, possui uma ação interdisciplinar, pois se têm um olhar integrativo acerca das questões relacionadas aos sujeitos que passam por acompanhamento de serviços de medidas socioeducativas em meio aberto e no trabalho com os adolescentes e jovens em conflito com a lei. A equipe composta por especialistas de diversas áreas visa à formação integral e educativa dos indivíduos, possibilitando a eles novas oportunidades de reflexão, autonomia e empoderamento.

A atuação do psicopedagogo é fundamental dentro de um SMSE-MA, pois o profissional utilizará de diagnósticos, acompanhamento e possíveis intervenções voltadas para a aprendizagem humana, para que os objetivos sejam alcançados com êxito. O psicopedagogo considera os conhecimentos do sujeito, já adquiridos em sua história de vida e em seu contexto familiar, social e cultural como possibilidades de novos aprendizados, de novas vivências.

O olhar do profissional é diferenciado desde o acolhimento com o adolescente e/ou jovem e sua família, pois identificará de que forma se construiu e se constitui o aprendizado dos indivíduos e/ou grupo de pessoas. Podendo enfim, traçar um plano de trabalho voltado a essa especificidade, seja ela na construção do PIA, na preparação de atividades pedagógicas e didáticas, na execução e condução de trabalho em grupo e oficinas, na discussão de casos, na contribuição com a equipe para se repensar objetivos, melhorias, avanços, intervenções e discussões problemáticas. Com isto, pode-se construir novos

caminhos, perspectivas e horizontes, tendo sempre uma ação reflexiva e crítica de sua atuação.

REFERÊNCIAS.

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clínica**. O despertar das potencialidades. 2. Ed. Rio de Janeiro, Wak, 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. **ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, ed. rev. e atual, 2012.

BRASIL. **Lei Federal no. 12.594/2012**. Brasília: 2012. Disponível no site: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-1> - Acesso em 10/06/2016.

BRASIL. **Resolução no. 119/2006**. Brasília: 2006. Disponível no site: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-1> - Acesso em 10/06/2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo - Resolução 160/2013**, do CONANDA. Brasília: 2013. Disponível no site: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-1> - Acesso em 10/06/2016.

CARVALHO, Evodite G.A.; CUZIN, Marinalva I. **A Psicopedagogia Institucional e a sua atuação no mercado de trabalho**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.

CHAMAT, Leila S.J. **Técnicas de intervenção Psicopedagógicas para dificuldades e problemas de aprendizagem**. São Paulo, Ed.: Vetor, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; TAVARES, Dirce Encarnacion; GODOY, Hermínia. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Ed.: Papirus, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade: Pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo, editora Cortez, 2014.

_____. VARELLA, Ana Maria; VALERIO, Rosângela. **O percurso Interdisciplinar em parceria: Teoria e encontros**. Casa Revista. São Paulo, Ed. Especial, nov. 2010.

LAZZAROTO, Gislei D.R. et al. **Medida Socioeducativa: Entre A e Z**. Porto Alegre: UFRGS: Evangraf, 2014.

SÃO PAULO. **Portarias: 46 e 47 da Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social –SMADS**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, Ministério Público, 2006.

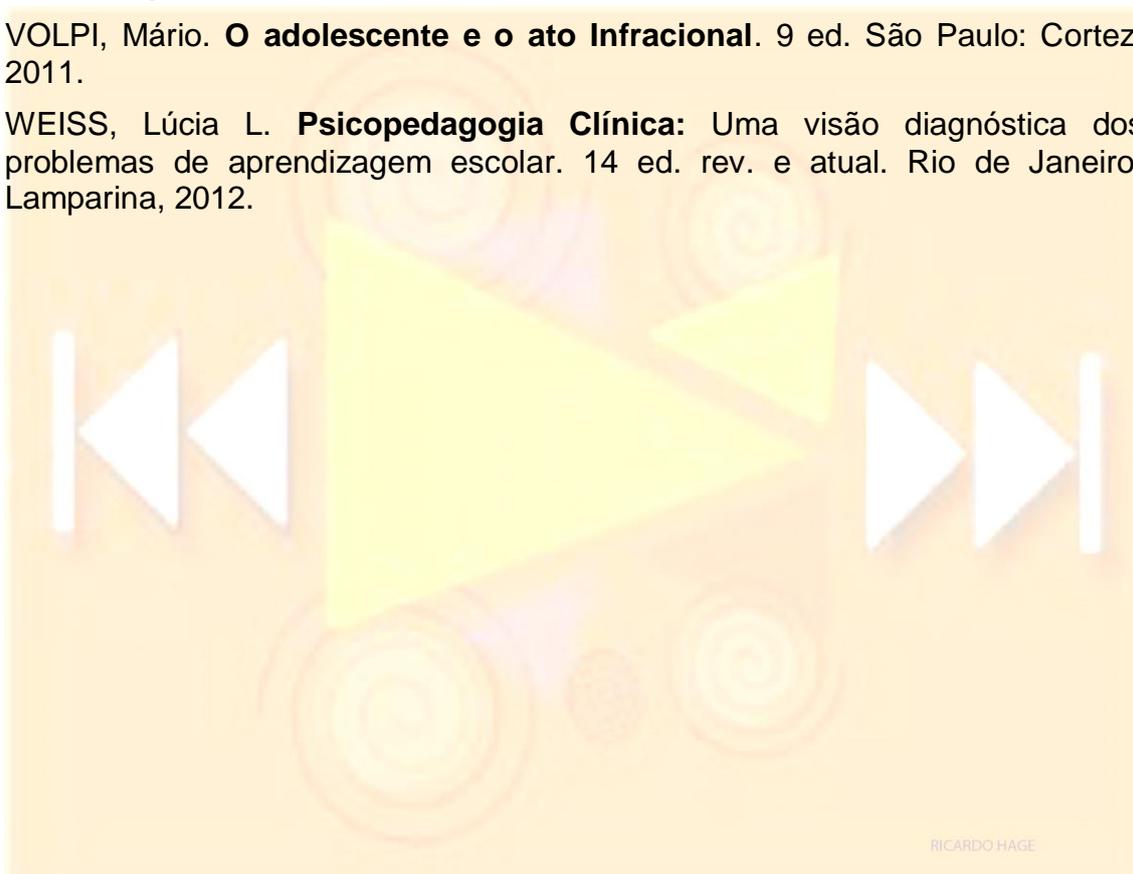
SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA *apud*: CASTRO, 2011 CASTRO, Chary A. Alba; ANTONIO, Marta de Brito. **Papel do Psicopedagogo na Educação** - As contribuições da Psicopedagogia no processo de aprendizagem do adulto e de alunos de Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 (Estudo de Caso). Rio de Janeiro: Ed.: Ciência Moderna Ltda.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A Interdisciplinaridade na contemporaneidade – Qual o sentido? *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Editora Cortez, 2008.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o ato Infracional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEISS, Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.



2 CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO FORMATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

CURRICULUM AND INTEGRATION TRAINING IN TEACHER TRAINING COURSES.

Marilice Pereira Ruiz do Amaral Mello⁴

RESUMO: No presente estudo, consideramos a perspectiva integradora sob uma visão crítica de desenvolvimento curricular diante da necessidade de mudança na formação de professores. Para tanto, buscamos identificar elementos que contribuam para a ressignificação do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Em direção a uma maior clareza conceitual, abordaremos o currículo e seu percurso, a inovação curricular, a integração formativa e suas dimensões. Scocuglia (2010) apresenta-nos o conceito de Freire sobre reinvenção, o qual, trazemos para o conceito de ressignificação, que consiste, basicamente, na criação de condições que permitem continuamente rever as concepções e promover mudanças no currículo, conforme a necessidade da realidade dos alunos de determinado curso. Percebemos que o currículo do Curso de Pedagogia deve estar em constante ressignificação, ser reavaliado com frequência permitindo que novos elementos sejam incorporados a ele, considerando as reais necessidades voltadas a uma formação mais elevada, qualitativamente, tanto para os alunos, quanto para a sociedade em geral. Faremos um estudo bibliográfico baseando-nos em Ivani Catarina Arantes Fazenda, Tomás Tadeu da Silva, Germeno Sacristán, Macon Apple e Miguel Arroyo entre outros pesquisadores que desenvolvem análises aprofundadas sobre as teorias do currículo, assim como um estudo documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFAL.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, integração, formação de professores.

ABSTRACT: In this study, we consider the integrative perspective under a critical view of curriculum development. For this, we seek to identify elements that contribute to the resignification in the Pedagogy Course curriculum. Towards greater conceptual clarity, we will cover the curriculum and its path, curriculum innovation, formative integration and its dimensions. Scocuglia (2010) reveals us Freire's concept of reinvention, which we bring to the concept of resignification, that, basically consists of creating conditions for continually review ideas and encourage changes in

⁴ **MARILICE PEREIRA RUIZ DO AMARAL MELLO:** Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela UNIMEP- Piracicaba- SP. Atua como professora de cursos de pós graduação. Faz parte do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq- 'Formação, atuação do educador e gestão educacional' e Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares – GEPI. Ambos da PUCSP. **E-mail:** m.marmello@uol.com.br

the curriculum, according to the students' needs in a particular course. We realize that the Pedagogy Course curriculum must be in constant resignification. The curriculum should be performed frequently allowing the addition of new elements considering the real needs aimed to improve education, qualitatively, both for students and for society in general. Based on Ivani Fazenda, Tomás Tadeu da Silva, Germino Sacristán, Macon Apple e Miguel Arroyo, among other researchers who develop detailed analyzes of curriculum theories, from its origin to the post-critical theories, we tried to synthesize some topics they explained.

KEYWORDS: curriculum, integration, teacher training.

1 CURRÍCULO: breve consideração sobre seu percurso.

O termo currículo aparece pela primeira vez com o significado de planificação do ensino, na obra de Bobbitt (1918, *in* SILVA, 2010), intitulada *The curriculum*. O conceito de currículo, até então, foi se consolidando como elemento de convergência de interesses do Estado. Sob esta ótica, a concepção de currículo esteve voltada à condição de ferramenta da educação, ou seja, - a serviço de um processo de seleção de conteúdos - e, não (ainda) como área do conhecimento, *permanecendo assim, por muito tempo*. A sustentação desta visão remete-nos à visão clássico - humanista da Idade Média e do Renascimento da educação, que tinha por objetivo introduzir o estudante ao repertório das grandes obras artísticas herdadas da Antiguidade Clássica (grega e latina). O modelo era próprio de uma situação de escolarização restrita à classe dominante e centrada no conteúdo.

O modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. O paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, incluindo o Brasil, pelas próximas 4 décadas. Com o livro de Tyler, os estudos sobre currículo se tornaram decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento (SILVA, 2010, p 24, 25).

Diante deste quadro fica clara a visão de currículo de forma essencialmente técnica. Somente a partir dos anos 1960 que o currículo tornou-se parte do campo da didática, alternando sua incumbência, segundo predomine uma forma ou outra, de entender a educação e o ensino.

Estudos de Silva (2003), Sacristán (2008), Apple (2006), Arroyo (2011), entre outros sobre currículo, apontam a tendência deste, de incorporar diversos aspectos como: político, social, cultural e, expõem como são realizadas a seleção e a organização do conhecimento. Afirmam ainda, que o processo de seleção não é neutro, favorecendo certos grupos, em relação a outros.

Na década de 1970, o movimento de reconceptualização do currículo difundiu críticas por considerá-lo tecnocrático, e, por limitar-se às questões

fenomenológicas hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos currículos tradicionais. Com o avanço das discussões, nasceu aí a preocupação com a integração entre teoria e prática, contrapondo-se à visão tecnicista de currículo. Para Freire (*apud* SAUL, 2010, p. 109), “[...] currículo é a política, a teoria e a prática do que - fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

Na concepção fenomenológica, o currículo é concebido como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. A hermenêutica constata a existência de um significado único e determinado e defende a ideia de interpretação múltipla dos textos não só escritos, mas qualquer conjunto de significados. O currículo é entendido, de forma ampla, como experiência vivida. Aqui se entrelaçam o conhecimento escolar, as histórias de vida, o desenvolvimento intelectual e profissional, permitindo a transformação do próprio eu, dando um verdadeiro sentido ao conceito de interdisciplinaridade, e contribuindo para um currículo integrado.

Freire (2007) ao criticar o currículo existente nas escolas, por meio do conceito de ‘educação bancária’, afirma que o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer.

Outro conceito que está atrelado à condição do sujeito, é a visão de Apple ao destacar que o currículo não é neutro e tem uma intencionalidade. Para Apple (1989), o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas; assim, ele não é neutro, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é particular; ou ainda, importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro.

Com base a uma visão crítica, as contribuições de Giroux (1993) nos remetem à concepção do currículo como política cultural, ao sustentar que este, não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. O autor aprofunda a visão de currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Sacristán (2008, p.101), por sua vez, concebe o currículo como,

[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprende seus conteúdos, depende processos de transformação aos quais se vê submetido.

Depreende-se então, que o currículo é dinâmico e pode ser visto como um objeto inserido em diversos campos de ação. Está vinculado às organizações sociais e aos seus interesses. (SACRISTÁN, 2008).

Silva (2004), ao analisar as influências da nova sociologia da educação sobre os estudos curriculares salienta as questões de relação entre o currículo e o poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder. O currículo é visto como uma construção social.

Bernstein (*apud* FERREIRA, 2008) analisa o currículo a partir de duas distinções fundamentais: o currículo concebido como coleção e, o currículo concebido como integrador. No primeiro, as áreas e os campos do

conhecimento são organizados de forma isolada. No segundo, as distinções entre as áreas do conhecimento não se mostram fortemente. Tal classificação determina o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. A classificação, para o autor Bernstein (*apud* FERREIRA, 2008) é uma questão de poder.

Além disso, Silva (2004) destaca a concepção do currículo oculto como sendo aquele que, embora não faça parte do currículo escolar, encontra-se presente nas escolas, por meio de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. Na visão crítica de currículo, o oculto gera atitudes, comportamentos, valores, orientações, etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista.

Sob a perspectiva das abordagens que tratam das categorias diferença e identidade, o currículo é caracterizado como multiculturalista, ou seja, apresenta-se como uma possibilidade de aproximação e inclusão dos grupos raciais e étnicos, pois representa um importante instrumento de luta política (MOREIRA, 1993).

A visão crítica divide o currículo multiculturalista entre as concepções pós-estruturalistas e materialistas. A primeira concepção enfatiza que a diferença é um processo linguístico e discursivo. De acordo com a segunda concepção, o materialismo de inspiração marxista, os processos institucionais, econômicos e estruturais fortalecem a discriminação e as desigualdades baseadas na diferença cultural. Importa compreender como as diferenças são produzidas por meio das relações de desigualdade. Assim, para obter a igualdade, é necessária uma modificação substancial do currículo existente.

Numa perspectiva emancipadora, o currículo é trabalhado de forma a construir, com os alunos e professores, uma educação voltada à apropriação da cultura produzida pelo homem em sua história, que garanta a qualidade social por meio de práticas democráticas dentro da escola e, assim, assegure a integração do currículo. (MELLO, 2001).

De acordo com Cappelletti (2002), o currículo vai além do processo de planejamento da teoria, ele deve corresponder ao nível pessoal e social quando se refere aos aspectos estético, ético e político. O currículo, quando pensado sob tal vertente, apresenta-se como ambiente simbólico, material e humano, em constante movimento de reconstituição.

Seguindo essa concepção contemporânea de currículo, Abramowicz (*in* ABRAMOWICZ, ALBUQUERQUE E CARVALHO, 2006) enfatiza o aspecto de o currículo ser uma construção que compreende quatro dimensões: histórica, cultural, social e política, comprometida com a democracia, em busca de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Avançamos nossa reflexão com o pensamento de Freire (2005) que, ao referir-se sobre currículo, afirma que, “sozinho não é capaz de transformar o mundo, mas é capaz de transformar as pessoas que transformam o mundo”. Todavia, essa transformação só é possível com uma formação emancipadora que requer um pensamento crítico, propiciado por um currículo que traz diferentes formas de dialogar com a realidade do mundo (SAUL, 2010, p. 65).

O diálogo ao pressupor a abertura, passa a considerar também, o processo de inovação, um dos elementos essenciais ao entendimento conceitual de currículo.

2 INOVAÇÃO CURRICULAR.

Refletir sobre inovação curricular remete-nos a mudanças em direção a um currículo que ultrapasse o elenco de disciplinas e, que só se concretiza com a disponibilidade de todos os envolvidos, para também mudar seus conceitos enraizados.

Para Carbonell (2002), a inovação é um conjunto de intervenções, decisões e processos com intencionalidade e sistematização, ou seja, um ato planejado que integra diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda a instituição escolar, e não apenas algumas partes isoladas. O conjunto de intervenções trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da sala de aula.

Contudo, num mesmo sistema de educação, o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra, em sendo assim, a interpretação conceitual de inovação torna-se uma variável significativa na constituição do processo inovador, uma vez que este é o reconhecimento do ponto de vista, do qual fazem parte as pessoas que a ela se referem.

A inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de indivíduos que com ela estreitam algum tipo de relação. A inovação é uma tarefa complexa na qual os processos interpretativos são uma constante e, para os referidos autores, uma tarefa socialmente necessária, academicamente útil e, enriquecedora em nível pessoal, por isso, caracteriza-se por seu caráter multidimensional, envolvendo muitos sentidos e direções, como assinalam Carbonell (2002) e Hernández *et al.* (2000).

Destacamos então, que o conceito de inovação se apresenta atrelado a uma mudança voltada a promover, na maioria das vezes, como resultado último, a melhoria do ensino. No sistema educacional existem algumas condições que nos levam a entender se este é inovador ou não, por exemplo, a existência da relação qualitativa entre o planejado e o realizado do projeto educacional, diminuindo distâncias entre tais variáveis; o estabelecimento de orientações e esclarecimentos às partes envolvidas sobre o que se espera de uma inovação; a presença de conflitos pode também sinalizar benefícios em direção ao caminho da inovação; a possibilidade de a comunidade escolar incorporar na prática, as iniciativas que surgirem e rever constantemente tais ações, assim como, a definição e assunção de papéis, sem rigorosidade (HERNÁNDEZ *et al.*, 2000).

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994), a inovação, ao centrar-se na mudança, mesmo com o objetivo maior de promover a melhoria na vida das pessoas, implica também, o enfrentamento de conflitos por parte de algumas

peças, considerando as suas crenças, os estilos de vida, podendo até chegar à resistências que se tornam obstáculo para a consecução do processo inovador.

Inovar passou a ser palavra propulsora para a mudança; e no que se refere à organização do currículo de curso, como um indicador da tão almejada qualidade. A inovação vincula-se, assim, como possibilidade de melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos. E, pensando assim, concordamos com Brito (2011, p. 187) quando afirma que:

[...] Não raro, para que se atinja este ideal de qualidade faz-se necessário reconhecer e gerir uma reformulação curricular, a qual com certeza deva estar em permanente gestação na cultura das organizações escolares, posto que o currículo tem vida.

E, tendo vida, o currículo requer uma constante reflexão que resulta em avaliação; para isso, é necessário que os professores tenham um objetivo claro e preciso para avaliar se os currículos dos projetos pedagógicos atingiram ou não o que foi proposto. Outro elemento de grande importância é a participação ativa dos docentes no processo de aplicação do modelo de inovação.

Contudo, entendemos que o projeto de inovação tem de nascer na escola, não somente com a participação dos professores, mas também dos alunos, caso contrário, a inovação não se concretizará efetivamente. O êxito do projeto inovador relaciona-se às condições, ao envolvimento dos professores e à gestão dos recursos voltados para a inovação; daí decorre o processo de mudança implicado no âmbito de condutas não mecânicas, isto é, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos dos que dele participam.

O professor inovador deve ter um compromisso na linha das pedagogias progressistas, dentro de uma intencionalidade e reconhecimento social e pessoal das suas atribuições e trabalho, além do compromisso com sua formação permanente (individual e coletiva), bem como desenvolver a inovação educativa e promover a construção do conhecimento. Para Hernández *et al.* (2000) a inovação está centrada na busca e na descoberta dos conhecimentos científicos, sob o enfoque da experimentação. A visão inovadora impõe-se como um dos aspectos fundamentais ao entendimento da integração formativa e de suas dimensões, questão refletida no tópico subsequente.

RICARDO HAGE

3 INTEGRAÇÃO FORMATIVA E SUAS DIMENSÕES.

A definição de integração formativa utilizada no decorrer da pesquisa fundamenta-se, contrariamente, às dicotomias que com frequência se manifestam na área de educação, sobretudo, na fragmentação dos conceitos e conteúdos, corroborada por contradições e ambivalências. O rompimento da dicotomia teoria e prática apresenta-se como possibilidade para a integração formativa.

Na contra mão da fragmentação dos conceitos, recorreremos então, à concepção de integração formativa como resultante de várias dimensões de formação que,

articuladas, contribuem para a condição plena do sujeito, primeiramente como humano, e depois, como profissional.

Propomos uma ruptura com a fragmentação curricular, de forma a permitir por meio das práticas, integrar conhecimentos separados, contribuindo para a contextualização da realidade em que vivemos.

A prática é a cristalização da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões da ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade. (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Ao buscar os elementos inovadores dos Projetos Integradores, contribuidores à integração formativa, mediante saberes advindos da relação teoria e prática, foco de nossa pesquisa, encontramos ressonância em Lazzarin (2011, p.94) quando afirma que:

Entende-se que a reflexão sobre os saberes advindos da prática possibilitam uma prática fundamentada em teorias e uma teoria que advém da prática a ela retorna ao se reelaborá-la com a intenção de aproximar o futuro professor de um referencial teórico/prático que o auxilie na construção de sua autonomia profissional.

Posto está, que o grande desafio para a integração formativa é a superação da fragmentação, que persiste em nossos currículos de curso de formação de professores.

Integração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Para a introdução do tópico em questão, iniciamos tendo como referencial o conceito de integração em Morin (2000) para considerar que, nos Institutos ou nas Faculdades de Educação, os PPP das diferentes licenciaturas precisariam, necessariamente, uma conexão entre si, ou seja, uma *integração*, propiciando um pensamento que una e concretize conhecimentos fragmentados, um pensamento que seja capaz de conceber os conjuntos de saberes, além de contextualizar e globalizar os problemas multidimensionais.

Ao definir o currículo do Curso de Pedagogia, de forma geral, como um documento fragmentado, separado em partes, dividido, fracionado, retalhado, parcelado, buscamos em Morin (2000, p.15) a fundamentação para a construção de um currículo não fragmentado.

A fragmentação se origina de uma visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista, que ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador, que impede a percepção do contexto complexo planetário, em que as dimensões do conhecimento se difundem, tornando impossível vislumbrar o global, o essencial, o todo do que é “tecido junto” (MORIN, 2000, p. 15).

O retalhamento das disciplinas no currículo de formação de professores leva o aluno a perder o contexto do problema, um desafio para sua aprendizagem. Com isso, o ensino, ao contrário do que deveria ser, compartimentaliza o

saber, fazendo com que o aluno perca a capacidade de contextualizar e articular os saberes (BRITO, 2011).

Para Lodovici e Silveira (2011, p. 293):

[...] superar a fragmentação e os formalismos herméticos, presos a pensamentos mecanicistas e lineares, exige a necessidade de desconstruir a disciplinaridade, frequentemente redutora da produção do conhecimento e da prática educacional, reconhecendo, contudo, os limites da sua contribuição para a interpretação da complexidade do real.

Na opinião de Morin (2000, p.24):

[...] o processo do conhecimento é circular no que se refere ao separar e ao ligar, ou seja, vai da **separação à ligação** e da **ligação à separação**, assim como, da **análise à síntese** e da **síntese à análise**, num processo dinâmico do ir e vir. Portanto, o que vem acontecendo, em muitos casos, é que nosso ensino e nossa civilização privilegiam a separação (fragmentação) em detrimento da ligação (articulação, integração) e a análise em detrimento da síntese. E isso, porque, a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos (MORIN, 2000, p. 24).

A organização do currículo liga os conhecimentos; dessa forma, acreditamos que um currículo elaborado considerando a ligação - integração e articulação - seja capaz de abranger integralmente, de forma multidimensional a formação do aluno, futuro professor.

Remete-nos Morin (2000, p. 102), ao conceito de **integração**, como sendo:

[...] um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados. [...] um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos [...] fornecer uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar os problemas multidimensionais, globais e fundamentais e dedicar-se a eles.

Em Fazenda (2011), encontramos a consideração de que a palavra integração, usada em décadas passadas, deixou seu lugar de destaque nos anos 1980, talvez pelo mau uso, uso indevido, ou mesmo, um certo ranço disciplinar, que a ligava ao jogo de reunir sem nada conduzir.

Contudo, encontramos com muita frequência conceitos antigos revestidos de palavras novas, correndo o risco de seus significados próprios serem modificados. Citamos aqui, o caso do trabalho em equipe ser compreendido como interdisciplinaridade, ou seja, uma redução, diante de algo mais abrangente e complexo. Ainda, segundo Fazenda (2011, p. 76):

[...] a interdisciplinaridade é entendida como uma mudança de atitude na forma de conceber, compreender e entender o conhecimento, uma troca em que todos saem ganhando, uma vez que há uma mudança de atitude por parte dos envolvidos.

Porém, para se conseguir um trabalho interdisciplinar precisamos de pessoas disponíveis a enfrentar um novo desafio. Ao retomar Fazenda (2011, p.76), encontramos algumas exigências para o trabalho interdisciplinar, quais sejam:

[...] o trabalho sobre interdisciplinaridade tem exigido três atributos: preparo, espera e coragem – **coragem** para desencastelar-se dos muros da academia, retirar com cuidado o pó das velhas pesquisas, exercitar, com cautela e espera a provocação das mudanças e de nos re-alimentarmos com esse trabalho, preparando-nos para pesquisas mais ousadas.

Ressaltamos o entendimento de Lodovici e Silveira (2011, p.295) ao identificarem a interdisciplinaridade com base ao pressuposto de que:

[...] a ideia de nenhuma área do conhecimento esgota, em si mesma, todas as possibilidades de interpretação dos fenômenos da vida humana e social. Na realidade, o processo de compreensão e representação desses fenômenos é viabilizado e fortalecido no diálogo, na interrelação entre teoria e prática e, essencialmente pelo desenvolvimento de atitudes pertinentes a esse processo.

Reforçam ainda, Lodovici e Silveira (2011) tal concepção, ao considerarem que a interdisciplinaridade tem seu papel fundamental na formação de professores. Giroux (1997) apresenta a interdisciplinaridade como uma aliada à integração, a qual concentra, em sua base, a integração disciplinar das várias áreas da ciência, mantendo, porém, a especificidade de cada uma delas, na totalidade de sua produção. Destaca-se como importante nesse processo, a interpretação e o engajamento dos educadores em trabalhos conjuntos, interagindo as disciplinas entre si e com a realidade.

Para Masetto (2010), a interdisciplinaridade posiciona as disciplinas em diálogo entre si, de modo a permitir uma nova visão da realidade e dos fenômenos. A interdisciplinaridade proporciona um novo aprendizado ao dialogar com várias ciências.

Outro conceito que auxilia no embasamento da integração formativa é o da transversalidade, trazida por Gallo (2001, p.8), ao afirmar que:

A educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico como no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

O conceito de transversalidade apresenta-se como uma forte aliado da integração, pois está presente na organização curricular da formação do professor. Se realmente acontecesse, significaria uma revolução no processo educacional, substituiria um acesso arquivístico e estanque ao conhecimento por um acesso que permitiria um trânsito entre os saberes, reconhecendo a multiplicidade das dimensões do conhecimento.

Nesta perspectiva, concretiza-se a formação de cidadãos autônomos, criativos e criadores de suas oportunidades diante de um trabalho coletivo entre universidades, professores e alunos, questão impossível de se viabilizar em uma cultura proveniente de uma sociedade hierarquizada e impositiva.

Contudo, as possibilidades de integração formativa, que aqui antecipamos, estão ligadas ao Projeto Político Pedagógico PPP, inovador que integra a teoria e a prática, propiciando uma reflexão crítica e relações entre os conteúdos estudados. O currículo integrado é considerado um dos grandes mecanismos para a integração formativa. Segundo Brito (2011), entre as características do conhecimento escolar, mais criticadas pelos pesquisadores em currículo, se elencadas ao longo do tempo, certamente seriam incluídas a sua compartimentalização e a fragmentação.

Encontramos, ainda, nos cursos de Pedagogia uma estrutura curricular organizada de forma isolada (por área), fragmentando relações que poderiam ser integradoras (BRITO, 2011). Vários são os caminhos na busca do entendimento do, por que, para que e de como, integrar numa perspectiva interdisciplinar.

Mesmo diante da impossibilidade de abarcar nesta pesquisa, uma reflexão ainda mais aprofundada a respeito da perspectiva interdisciplinar, tencionamos, a partir dos elementos advindos dessa concepção, evidenciar a relação entre as dimensões da integração formativa e a interdisciplinaridade. Sendo assim, esquematicamente, na Figura 1, identificamos as quatro dimensões que dão origem a uma das categorias, a **integração formativa**. São elas: **integração dos saberes**, **integração do currículo**, **integração das disciplinas** e **integração do conhecimento** que se articulam entre si, e que, nesta pesquisa, mais se destacaram nas falas dos sujeitos entrevistados. A relação teoria e prática ao se fazer presente em todas as dimensões, torna-se um dos grandes pontos articuladores da formação do professor.

Assim, como diz Arroyo (2009, p. 25) em um de seus escritos, “não queremos sugerir modelos, mas socializar significados que percebemos no movimento de inovação pedagógica, o qual a pesquisa faz parte”. Nossa preocupação é também perceber e entender o percurso coletivo para a construção da integração formativa.

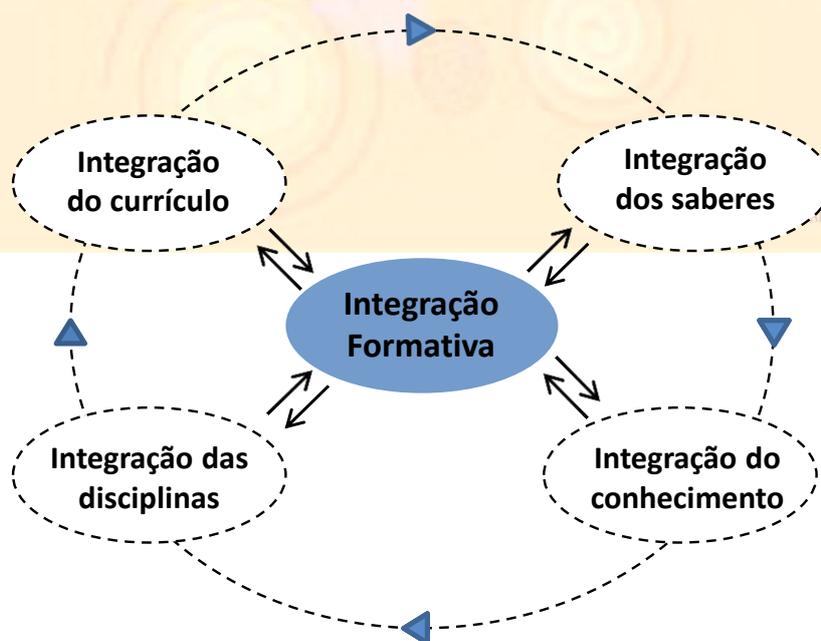


Figura 1. Integração Formativa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando atentamente a Figura 1, destacamos que os círculos que envolvem as quatro dimensões, ao serem apresentados em pontilhados, sinalizam que, as dimensões conversam entre si, sob o princípio da reciprocidade.

Evidenciamos ainda, por meio da Figura 1, o movimento e a complexidade da formação do professor, no qual os saberes se juntam e se relacionam, formando o profissional por inteiro, e contribuem para a formação plena do aluno, enquanto humano e profissional. Sustentamos que a dinâmica aqui proposta, remete a que se estabeleça real e coerentemente o processo de integração formativa.

3.1 Integração dos saberes.

Para Tardif (2012), a definição de saberes do professor ainda se encontra imprecisa, tendo em vista que muitos a utilizam indevidamente e sem constrangimento. De forma ousada, o autor (TARDIF, 2012), concebe o saber docente, como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2012) atribui várias denominações para identificar os diferentes saberes. E, ao se referir, especificamente, aos saberes profissionais, os considera como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, por meio da formação inicial ou contínua, que permitem acontecer a articulação entre a ciência e a prática docente. Porém, a prática docente ultrapassa a ideia de ser um objeto de saber das ciências da educação:

[...] ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

No entendimento de Tardif (2012), de certa forma, essas doutrinas e concepções favorecem um arcabouço ideológico à profissão docente, assim como fornecem algumas técnicas e formas de saber-fazer. Os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação na tentativa de justificar suas ações por meio do saber dessas ciências, a fim de legitimá-las cientificamente.

Outro saber apresentado pelo autor refere-se aos saberes disciplinares, que são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição de formação de professores. Os saberes disciplinares estão ligados à integração das disciplinas, que se unem à prática docente. Sendo assim, pensamos em um modelo diferente que rompa com a disciplinaridade, a qual emerge da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Tardif (2012) apresenta também, os saberes curriculares que os professores deverão se apropriar ao longo de suas carreiras, os quais correspondem aos

discursos, objetivos, conteúdos e métodos. A instituição escolar, no caso desta pesquisa, a universidade, escolhe e define os saberes sociais como modelo da cultura erudita. Para Tardif (2012), os saberes sociais mostram-se como cultura erudita pela importância atribuída a esses saberes que se apresentam como uma produção acadêmica e de formação para a cultura erudita.

Os saberes curriculares apresentam-se na estrutura dos programas institucionais, portanto, os professores devem aprender a aplicá-los. De certa forma, a aplicação desses saberes está relacionada aos saberes experienciais. No exercício de suas funções e na prática de sua profissão, os professores desenvolvem saberes específicos baseados nas atividades do dia a dia e no conhecimento do meio em que vivem. A acumulação dessas experiências resulta em um conjunto de habilidades, ou seja, o saber-fazer e o saber-ser a permitir uma retomada crítica dos saberes adquiridos, antes ou fora da prática profissional.

Segundo Tardif (2012), os saberes são elementos constitutivos da prática docente, e pensando na sua integração, o presente estudo os referencia ao saber plural. Em assim sendo, a integração dos saberes caracteriza-se pela articulação de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, permitindo a que o saber docente seja configurado como, essencialmente heterogêneo. Essa heterogeneidade perpassa o corpo docente e vai além dos saberes dos grupos produtores e portadores de saberes, assim como, das instituições de formação.

3.2 Integração do currículo.

Depois de optar pela concepção inovadora de currículo sinalizando a importância de superação de sua concepção tradicional, apresentamos a visão de integração curricular que centra o currículo na própria vida, e não no domínio de informações fragmentadas, resultantes das compartimentalizações das disciplinas. Movimentos que buscam integrar saberes e percursos com vistas a compor espaços coerentes de formação humana, no limite em que sejam possíveis as construções de sentidos e significados para a experiência humana e, dessa forma contribuir para a integração formativa de professores. Para Beane (2003, p.94):

As ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo- as suas percepções, crenças, valores, etc. - constroem-se com base nas suas experiências. O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais, á medida que estas surgem no futuro. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas, não se posicionam simplesmente nas nossas mentes como categorias estáticas e endurecidas. Pelo contrário, constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, de outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente.

Assim, a integração curricular, segundo Alonso (2000), tem por natureza, a abertura e a flexibilidade para as tomadas de decisão, investigação, resoluções

de problema, reflexão e abertura ao meio (um currículo sem grades, aberto para as adequações necessárias daquela realidade), visando adequar as diferentes necessidades dos alunos, no contexto de formação de professores.

Partimos, então, do pressuposto que a fragmentação do currículo, aspecto presente nas reflexões dos educadores e dificultador ao desenvolvimento do trabalho educativo, possa se superar efetivamente mediante a integração curricular, para o que reforçamos a visão de que esta se configura em possibilidade de análise e de construção de um currículo significativo, base de formação do perfil do profissional docente contemporâneo (BRITO, 2011).

Ferreira (2008, p.97) busca em alguns autores a ideia de currículo integrado afirmando que:

[...] constituir-se-ia tendo por base a interconexão conceitual e estrutural com vistas ao alcance de metas interdisciplinares, o que, por sua vez, diluiria os territórios disciplinares. O currículo integrado demanda um elevado nível de compromisso entre os professores, com vistas a atender a inter-relação do conhecimento, especialmente ressaltando a emergência de determinadas ideias e a relação com diferentes disciplinas.

Percebemos então, que as dimensões da integração formativa ao dialogarem entre si e, por transitarem em tempos e espaços peculiares, fundem-se.

3.3 Integração das disciplinas.

A reflexão sobre a integração das disciplinas remete-nos a dois conceitos, o da interdisciplinaridade e o da transdisciplinaridade, conforme apresentados anteriormente. As ações destas são resultantes da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas, e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas. Beane (2003, p.96) apresenta uma organização de currículo voltada as questões pessoais e sociais, e diz:

Enquanto que a maior parte das pessoas parece entender uma educação geral como uma coleção das disciplinas exigidas, muitos educadores e activistas comprometidos com a reforma social têm apelado para outro tipo de projeto. De entre estes, o de maior proeminência, tem sido o currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes conjuntamente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento.

As disciplinas, nessa perspectiva, não se resumem em compartimentos estanques de conteúdos, como no currículo composto pelo saber parcializado em disciplinas, mas sim de forma interdisciplinar, integrando os conteúdos pertencentes a disciplinas diversas (GALLO, 2001).

A disciplinaridade entendida como uma maneira de organizar as ciências num conjunto sistemático e homogêneo do conhecimento, necessário para a formação do professor, segundo Severino (*in* FAZENDA, 2006, p. 43) deveria ocorrer de forma transdisciplinar, ou seja, “como uma síntese articuladora dos

elementos cognitivos e valorativos de uma realidade extremamente complexa, dada numa experiência igualmente marcada pela complexidade”.

Contudo, de acordo com Tardif (2012, p.270), o fato é que:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos. Enfim quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

O modelo aplicacionista citado pelo autor é idealizado diante de uma lógica disciplinar que não leva em conta a realidade do trabalho dos professores, tampouco a representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.

Tal fato é evidenciado no PPP do curso de Pedagogia da UFAL, ao inovar com os Projetos Integradores, como espaço e oportunidade de explorar outras abordagens.

3.4 Integração do conhecimento.

Para Beane (2003, p. 96), a integração do conhecimento é resultado da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas.

Na tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento, presente nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial dos professores, pensamos em uma integração do conhecimento relacionada com a integração dos saberes, a integração das disciplinas e a integração do currículo. Como forma de superar a deficiência e os equívocos decorrentes da fragmentação do conhecimento, refletimos, mais uma vez, na interdisciplinaridade como uma aliada à integração do conhecimento.

Na concepção de Freire (*apud*: ANDREOLA, *in* STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010, p.229):

[...] a interdisciplinaridade não constitui algo como uma construção solitária em que o sujeito constrói um mundo particular de sentidos e percepções fragmentados dos demais, ela é estabelecida como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real.

Contudo, acreditamos que seja necessário entender a concepção de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, para então, proporcionar um ambiente acolhedor a uma prática que permita a construção do conhecimento por meio do diálogo frequente entre teoria e prática.

Nessa direção, encontramos em Lodovici e Silveira (2011, p.296) uma concepção que salienta a importância da integração, por meio da interdisciplinaridade. Afirmam que:

O recurso à interdisciplinaridade se impõe, portanto, pela necessidade de um método de análise do mundo, considerando as finalidades sociais desse conhecimento. As disciplinas, isoladamente, não podem responder de forma adequada a problemáticas extremamente complexas. Há necessidade de buscar sínteses conceituais que possibilitem o enfrentamento da investigação nas fronteiras das disciplinas.

Desta forma o projeto pedagógico da escola deverá caminhar em direção ao diálogo de forma a integrar a formação dos professores, reservando um espaço no currículo, para a reflexão do conhecimento e das suas ações.

4 CONSIDERAÇÕES.

Ao retomarmos o objetivo desta investigação, e a partir dos questionamentos e reflexões manifestos nos aportes teóricos, constata-se a importância do olhar inovador, da necessidade de se despojar das estruturas e de concepções que não mais dão conta, enquanto conjunto explicativo, de responder aos reclamos de 'novos alunos' e de uma 'nova realidade social e educacional', dinâmica, multifacetada e complexa.

Destacamos aqui as possibilidades encontradas por meio dos elementos inovadores que contribuem para a integração formativa, uma formação voltada para além da integração teoria e prática, que pressupõe a inclusão de uma visão mais ampliada do fazer educativo e do papel social dos professores e da instituição, no compromisso de elevar qualitativamente a relação professor-aluno e contribuir na formação de professores mais críticos, com base no diálogo e na abertura às mudanças, e, finalmente, aprofundados nas questões sociais. Sabemos, entretanto, que passarmos do ideal sonhado para o real modificado exige o enfrentamento dos desafios que se oferecem na cultura das organizações educativas. O que exige, sem dúvida, novas e inovadoras pesquisas e estudos.

RICARDO HAGE

REFERÊNCIAS.

ABRAMOWICZ, M. Perspectivas de abordagem do currículo no novo milênio. In: ABRAMOWICZ, M.; ALBUQUERQUE, T. de S.; CARVALHO, M. H. da C. Currículo e avaliação: uma articulação necessária-textos e contextos. **Recife, v. 2. p. 13-21, 2006. (Coleção Caminho das Utopias).**

ALONSO, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. **Revista de Educação, Lisboa, v. 9, n. 1, p. 53-68, 2000.**

- APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul./Dez. 2003**. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 91. Acesso em: 4 ago. 2013.
- BERNSTEIN (apud FERREIRA, M. V. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC-Municípios**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BOBBITT, F. R. The curriculum. In: SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITO, R. L. G. L. (Org.). **Educação para o conviver e gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011.
- CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.
- CARBONELL, J. A. **A aventura de inovar - a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 2011.
- FERREIRA, M. V. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC-Municípios**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, apud ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 356-357.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GALLO, S. D. **Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade**. 2001. Disponível em: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acesso em: 22 out. 2013.

GIROUX, H. A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: ArtMed, 1993. p. 41-69.

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

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 221.

LAZZARIN, S. R. **Estágio: eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LODOVICI, F. M. M.; SILVEIRA, N. D. R. Interdisciplinaridade: desafios na construção do conhecimento gerontológico. **Estudos Interdiscipl. Envelhecimento Porto Alegre**, v. 16, n.2, p. 291-306, 2011.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELLO, M. R. de A. **Gestão democrática das escolas municipais de Educação Infantil de Piracicaba: possibilidades e limites**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

MOREIRA, A. F. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 1. Ed. Revista. São Paulo: Cortez. 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

SACRISTÁN, J.G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 109-110.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber com intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

3 O DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES E OS NÍVEIS DE LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS: uma abordagem interdisciplinar.

THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF TEACHERS AND THE LITERACY LEVELS OF THE ACADEMICS.

*Valda Inês Fontenele Pessoa⁵
Rossilene Brasil Muniz⁶*

RESUMO: O artigo é resultado de uma pesquisa recentemente concluída que trata dos níveis de letramento de alunos universitários e dos discursos pedagógicos de professores, proferidos na prática cotidiana do currículo em ação, de quatro cursos de licenciatura de uma universidade localizada no norte do Brasil. O objetivo é descrever e analisar o discurso pedagógico dos professores referenciados por uma linguagem científica, e as consequentes dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram posicionados em diferentes níveis de letramento. É uma pesquisa qualitativa, que procurou compreender as intencionalidades e os significados presentes, de forma explícita ou não, nas manifestações dos alunos no ato das entrevistas e nos períodos de aulas. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio e a gravação de aulas das pesquisadoras nesses cursos. Também foi realizada a análise temática de conteúdo - o que resultou em duas categorias: o discurso pedagógico dos professores e níveis de letramento dos professores universitários. Procuramos visualizar o que era textualmente dito pelos sujeitos, articulando-o ao contexto da enunciação, do histórico escolar e de suas vidas. A análise dos dados da pesquisa teve como apoio Ivani Catarina Arantes Fazenda nos aspectos do discurso inserido em uma perspectiva interdisciplinar; Maria da Vitória Queiroz, Basil Bernstein e Magda Soares. Ficou evidenciado que quanto mais o emissor, no caso o professor, se mantiver em postura pouco dialogada ou no discurso autoritário ou ainda no discurso classificado e enquadrado, determinando 'o que' o 'como' e as regras criteriosais para a relação comunicativa, as chances de melhoria dos níveis de letramento ficam mais precárias e as

⁵ **VALDA INÊS FONTENELE PESSOA:** Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP; Mestre em Educação pela Unicamp; Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade e aos cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras Português do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. **E-mail:** valdapessoa@yahoo.com.br

⁶ **ROSSILENE BRASIL MUNIZ:** Doutora em Didática de Línguas pela Universidade do Porto, Portugal; Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal do Acre, vinculada aos cursos de Pedagogia e Letras do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. **E-mail:** rossilenemuniz@hotmail.com

aprendizagens dos alunos com diferenças sociolinguísticas e culturais, em salas de aula, menos efetivas.

PALAVRAS-CHAVE: discurso pedagógico, letramento, nível universitário.

ABSTRACT: The article is the result of a recent completed research that addresses the literacy levels of university students and the pedagogical discourse of teachers, delivered in everyday curriculum practice in action, of four undergraduate courses at a university located in the North of Brazil. The aim is to describe and analyze the educational discourse of teachers referenced by a scientific language and the consequent difficulties of student learning that are positioned at different levels of literacy. It is a qualitative research which sought to understand the intentions and meanings present, explicitly or not, in the manifestations of the students at the time of the interviews and class periods. It was used semi-structured interviews recorded in audio and recording lessons of the researchers in these courses. Also, the thematic content analysis was used. This resulted in two categories: the pedagogical discourse of teachers and the level of literacy of university teachers. We try to visualize what was literally said by the subjects, linking it to the context of enunciation, to the school history and their lives. The analysis of the survey findings had as support Ivani Catarina Arantes Fazenda concerning the discourse inserted in an interdisciplinary perspective; Maria da Vitória Queiroz, Basil Bernstein e Magda Soares. It became clear that the more the issuer (the teacher) remains in a restricted dialogued posture or in an authoritarian speech classified and framed, determining 'what', 'how' and the rules for the communicative relationship, the chances of improving literacy levels become more precarious and the learning of students with sociolinguistic and cultural differences in classrooms will be less effective.

KEYWORDS: pedagogical discourse, literacy, university level.

1 INTRODUÇÃO.

Este artigo apresenta resultados de parte de uma pesquisa recentemente concluída. Tem como objetivo descrever e analisar o discurso pedagógico dos professores, referenciados por uma linguagem científica, e as consequentes dificuldades de aprendizagem dos alunos que se encontram posicionados em diferentes níveis de letramento. Um dos motivadores da pesquisa se justificou pelas recorrentes manifestações de alunos que afirmavam ter admiração por professores doutores que detinham largo conhecimento da área em que atuavam, mas que contraditoriamente, pouco contribuíam com suas aprendizagens por aqueles praticarem uma linguagem pouco compreensível na execução de suas aulas. Nos eixos orientadores das entrevistas e nas observações participantes nos períodos de aulas das pesquisadoras, emergiram situações didáticas consideradas determinantes para o processo de formação. É destacado, dentre essas situações vivenciadas e relatadas, o discurso dos professores e os níveis de letramento desses acadêmicos. É

evidenciado que quanto mais o discurso oral for enquadrado e fechado nos parâmetros da linguagem do tipo 'científicos', menos atinge a aprendizagem de alunos com diferenças sociolinguísticas e culturais presentes no âmbito das salas de aula.

Essa foi uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual procurou compreender as intencionalidades e os significados presentes, de forma explícita ou não, nas manifestações dos alunos no ato das entrevistas e nos períodos de aulas que foram gravadas em áudio. Assim, procuramos visualizar o que era textualmente dito pelos sujeitos informantes da pesquisa, mas também articular esse dito ao contexto da enunciação, do histórico escolar e de vida desses sujeitos. Nesse sentido, a partir dos objetivos da pesquisa, estruturamos os eixos das entrevistas de forma a possibilitar a complementaridade de aspectos no quadro geral de suas manifestações, articulados aos aspectos de desempenho na sala de aula. Tais eixos foram balizados pelo repertório das culturas curriculares de formação superior, sempre apoiados na caixa de ferramenta teórica do domínio das duas pesquisadoras, principalmente do que trata a interdisciplinaridade, nos termos de Fazenda (2006, 2008), Queiroz (1994), Bernstein (1996; 1998) e Soares (2001). Foram entrevistados vinte por cento dos alunos dos últimos períodos de quatro cursos visitados, nos quais atuávamos como docente, totalizando vinte e quatro entrevistas. Os eixos foram naturalmente se desdobrando no decorrer das conversas, sem necessariamente seguir uma ordem fixa e sequencial. Na fase seguinte, operamos com a análise temática de conteúdo nos termos de Bardin (1995). Inicialmente fizemos leituras exaustivas do material transcrito para compor as várias possibilidades e aos poucos compatibilizar esse material em categorias de análise que resultou no discurso pedagógico dos professores e nível de compreensão dos textos impressos e orais, ora denominados níveis de letramento dos acadêmicos.

É importante salientar que outras situações docentes foram recorrentes nas falas dos alunos entrevistados. No entanto, para a presente abordagem, foram selecionadas as categorias acima mencionadas.

2 DISCURSO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES.

RICARDO HAGE

Os vinte e quatro alunos, sem exceção, afirmaram ter vivenciado situações didáticas 'extremamente agradáveis e de muita competência', 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 também uma recorrência nas falas demonstrando a dificuldade e o incômodo provocado pela postura de alguns de seus professores, quanto ao modo de expressarem os seus pensamentos e as conseqüentes explicações, 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.

Fazia muito seminário ou dividia o texto e dava para as duplas explicarem o que havia entendido. Embora o texto fosse várias vezes lido, sem grande sucesso na nossa compreensão, quando ele/a ia explicar, nos parecia mais complicado ainda.

Quando a gente falava o que tinha compreendido, nunca era da forma que ele/a queria ouvir.

Todo mundo tinha muito medo de participar, o constrangimento do não entendimento, impedia um maior envolvimento e participação.

Se fazia a leitura e não compreendia; quando as explicações ocorriam as coisas ficavam mais confusas ainda, se ficava só voando nas alturas, entender que é bom nada.

Fazenda (2006, p.28-29), ao explicar o "sentido do ser", resgata alguns teóricos para a compreensão do sentido da palavra e sua importância na interdisciplinaridade e faz o seguinte questionamento: "Em que medida a palavra é comunicação; e em que medida a educação é comunicação?". Para Fazenda (2006, p. 28) Georges Gusdorf vê a palavra como elemento constitutivo do encontro, e no pensamento de Frederik Buytendijk 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". Fazenda (2006, p.28) diz ainda que, para que essa relação seja de fato um encontro, é necessário que seja recíproca e sob a égide de Paul Ricoeur, observa que para compreender o sentido da palavra são importantes quatro aspectos a serem estudados: temporalidade, subjetividade, historicidade e dialogicidade. Já com esteio em Maurice Merleau-Ponty e Frédéric Delanglade, Fazenda (2006, p. 28-29) vê que necessariamente a palavra tem um sentido e amparada em Paulo Freire, observa que a palavra pronunciada na educação pode servir tanto para efeitos de comunicação quanto para efeitos de anulação do ser que aprende e que uma pedagogia "só tem sentido numa visão do homem que pronuncia a palavra ao mundo". Ainda ancorada em Paulo Freire, nota que a dialogicidade é a essência da educação para a prática da libertação. E, por fim, com Martin, Buber e Fazenda (2006, p. 30) reafirmam que "o importante no processo educativo é a real comunicação, o poder de entrar em ligação".

É sob o pálio desses estudos que Fazenda (2006) 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 desses cursos, aos quais esses alunos vivenciaram, tivessem como eixo de suas práticas pedagógicas a dialogicidade no discurso pedagógico, ainda foi possível detectar situações didáticas que passaram longe dos benefícios que uma prática com a presença do diálogo possa proporcionar. Os discursos dos finalistas flagram essa contradição.

Ainda auxiliada por Fazenda (2006), fomos levadas a caracterizar o contexto e a historicidade desses alunos finalistas e assim foi possível observar as razões

pelas quais sentiam tantas dificuldades em compreender o discurso pedagógico de alguns professores. Egressos de uma educação básica em que a racionalidade técnica foi e é, predominantemente, a condutora principal das práticas pedagógicas, que não permite o respeito ao conhecimento intuitivo dos seus estudantes, não valoriza o que eles já trazem de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida e sobre a sua própria língua, não seria com grande facilidade que compreenderiam a linguagem que permeia os textos acadêmicos, selecionados pelos docentes como temas das suas aulas. Não fica também muito fácil para o professor perceber essas dificuldades se ele não tiver uma compreensão sobre os processos de desenvolvimento das práticas sociais de leitura e de escrita e dos níveis de letramento pelos quais os sujeitos podem desenvolver.

De fato, com alguns desses professores, não houve comunicação, no sentido compreendido por Fazenda (2006). O discurso era constituído por palavras que não possibilitavam estabelecer coesão o encontro de sentidos. Quando os alunos finalistas 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 dos cursos, 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, evidenciando uma completa desarticulação entre o que é teorizado e praticado nesses cursos

Para Fazenda (2006) 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. O discurso está a serviço da comunicação e esta a serviço da ação; se não há comunicação, não há ação. Nesse aspecto, nas situações didáticas apontadas, a ação educativa não se estabeleceu.

É importante reiterar, que quando falamos de discurso se está remetendo à compreensão de comunicação no contexto da interdisciplinaridade defendida por Fazenda (2006). Para essa importante pensadora, a interdisciplinaridade 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 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.

Ao sermos orientadas por essa concepção de interdisciplinaridade, na busca de diálogo e de complementaridade com outros pensadores, aproximamos o

pensamento de Fazenda (2006) com o que Queiroz (1994) argumenta sobre discurso. Em dissertação de mestrado, defendida pela Unicamp, essa autora salienta que existem três tipos de discurso: o *autoritário*, o *polêmico* e o *lúdico*. No discurso autoritário, não há interlocutores, apenas um agente; não há a preocupação com o outro e, nesse aspecto, a polissemia dos significados fica contida. Trata-se de um discurso fechado, em que uma única pessoa estabelece o único sentido a ser dado ao texto. No discurso polêmico, há um equilíbrio entre a polissemia e a paráfrase. Os participantes não se expõem, “mas procuram dominar o seu referente, imprimindo-lhe uma direção. Desse processo resulta a polissemia controlada”. Trata-se, nesse caso, de um discurso mais ou menos aberto, em que há confronto de sentidos, disputa de poder. No discurso lúdico, a temática, objeto do discurso, se mantém presente, fazendo com que seus interlocutores se mostrem em relação a esse objeto. Acontece a polissemia aberta, em que múltiplos sentidos podem ser dados ao texto.

Queiroz (1994) ainda afirma que os discursos se diferenciam pela reversibilidade 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 deixar evidenciado que não se deve fixar classificação categórica, e, sim, falar de modo mais apropriado em tendência do discurso, ou melhor, não se deve classificar o discurso em autoritário, polêmico ou lúdico, mas salientar a possibilidade de tender para determinado tipo.

Como foi evidenciado, Queiroz (1994) aborda o discurso por outro ângulo, desdobrando essa compreensão; com isso, fortalece e complementa o pensamento de Fazenda (2006), no que tange à assertiva dessa autora de que o discurso se completa no outro, quando a intenção almeja a libertação. Embora a classificação de tipologias de discurso não seja o objetivo de Fazenda (2006), a autora deixa claro que, quando não há encontro de sentidos, que é possibilitado pela dialogicidade, ocorre a incompletude do discurso. Já Queiroz (1994), ao tipificar as tendências do discurso, possibilita enxergar na tendência lúdica o sentido que Ivani Catarina Arantes Fazenda propõe ao construir a perspectiva interdisciplinar.

Ainda seguindo a trilha orientada por Fazenda (2006) no que diz respeito à interdisciplinaridade, ousamos estabelecer nova parceria para ampliar o diálogo com outro autor, emergido de campo disciplinar diferente. Como diz Fazenda (2008), quem estuda e persegue um fazer interdisciplinar não pode ficar restrito a ele. 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.

Assim, buscamos no pensamento do sociólogo Bernstein (1996; 1998) a sua posição sobre discurso e assim trocar e alargar compreensões. Posicionado em outro ângulo, diferente das argumentações de Fazenda (2006 e 2008) e

Queiroz (1994), mas que não se contrapõe, o inglês Bernstein (1996 e 1998), falecido no início do século atual, publica sua última obra, associadas às divulgadas anteriormente. Procurando viabilizar a articulação entre os níveis micro e macroestruturais na investigação da construção do conhecimento e das relações pedagógicas que a sucedem, esse pensador oferece importantes subsídios teóricos para compreender o discurso pedagógico nas escolas. Sua obra propõe desvelar a complexidade das práticas escolares, visualizando-as como permanentemente articuladas com o contexto social mais amplo. Para ele o controle simbólico “faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder” (BERNSTEIN 1996, p. 190). Se o efeito do controle simbólico se dá nesses termos, como ele se processa? Afirma que o controle simbólico se dá pelo processo de especialização sobre as formas de pensamento de determinados âmbitos, concretizando-se por meio de interações comunicativas. Por esse meio conduz a uma distribuição de poder resultante de lutas entre grupos sociais distintos, os quais advogam direitos de impor socialmente suas perspectivas de pensamento a respeito do mundo em que vivem.

Quando Leite (2007, p. 24-25) analisa o conjunto da obra desse sociólogo inglês, para compreender o conceito de recontextualização pedagógica, explicita a sua compreensão a respeito do termo pedagogia. Segundo ela, Bernstein denominava pedagogia como



todos os processos de aquisição de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, em interação com um transmissor, que também poderá atuar como avaliador. Nesse sentido, distingue a pedagogia institucional, praticada em centros oficiais, da pedagogia segmentada, que teria lugar na prática cotidiana, com transmissores informais. Em ambos os casos, aponta a centralidade da dimensão da comunicação, concebida nesse modelo como o conjunto de “práticas pedagógicas específicas e necessárias para a construção de mensagens e textos legítimos”.

Entendendo a dimensão da comunicação como central para o processo de construção de novos conhecimentos, valores, posturas e comportamentos, enfatiza a problemática dos discursos produzidos em outros contextos não escolares, mas que passam a constituir o conhecimento a ser veiculado nas instituições oficiais de escolarização. Assim, para teorizar sobre essa questão, passa a desenvolver o seu raciocínio sobre a comunicação que ocorre em sala de aula. Isso se dá por meio de códigos que reúnem princípios de absorção tácita e social que enquadram as interações comunicativas, dando diferencialmente legitimidade e relevância aos significados que se apresentam pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao enquadrar ou/e classificar a interação comunicativa, direciona, da mesma maneira, a formação de identidades e práticas, recolocando os sujeitos nos contextos ao qual participam.

Os códigos, por outro lado, são resultantes de disputas pelo predomínio do controle simbólico, quando definem o que é legítimo e o que é ilegítimo, pensável ou não pensável nas interações dos sujeitos, seja no ambiente

escolar ou fora dele. Dessa forma, o código pedagógico moldaria as relações pedagógicas, subsidiado por questões de poder e controle que estão para além do ambiente interno da escola, ou seja, da sociedade.

Dessa maneira, esse conceito torna possível articular as microinterações comunicativas intraescolares com as macroestruturas sociais, reconhecendo a existência hierárquica dos padrões de comunicação nas agências de educação formal. E por esse viés, a ação reguladora do código pedagógico se efetivaria por princípios de classificação e de enquadramento. O primeiro transpõe as relações sociais de poder e o segundo manifesta os dispositivos de controle sobre as comunicações nas relações pedagógicas locais, às quais estão também relacionadas com as questões de poder. A classificação determina a linha demarcatória dos discursos, criando as regras de reconhecimento; o enquadramento cria as regras de realização. Ou seja, o primeiro regula 'o que'; o segundo regula o 'como' dos significados originados nas interações comunicativas pedagógicas, na proporção em que controla "a seleção, sequenciamento, compassamento e regras criteriosas para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor e adquirente(s)" (BERNSTEIN, 1996, p. 300).

Quanto mais o discurso pedagógico for enquadrado, mais o transmissor, no caso o professor, manterá o controle de todos esses aspectos e os determinantes de classe social poderão apresentar-se de forma bastante contundente nas relações pedagógicas, uma vez que apenas esse sujeito tem o poder de decisão e escolha. A intensidade da classificação e do enquadramento dos discursos pedagógicos se observa em função da diferenciação do grau de explicitação e de rigidez das suas regras de realização.

Bernstein (1998) compreende dois tipos de pedagogias, às quais vão definir o tipo de discurso pedagógico: pedagogia visível e a pedagogia invisível. Na visível as regras e os critérios são explícitos, tanto para docentes, quanto para os discentes. São parâmetros que irão nortear as relações hierárquicas entre professores e alunos e a organização que envolve a sequencia e ritmo. Não é permitido regular o compasso da construção da aprendizagem pelas peculiaridades individuais dos que fazem parte do processo. É imposto um mesmo ritmo para todos. No que diz respeito à avaliação, são levados em consideração o desempenho e a produção dos discentes, que por sua vez, passam por julgamentos baseados em critérios rígidos e absolutos. Partem do pressuposto que a escola e a família são dois âmbitos de aquisição da aprendizagem, e assim sendo, a família deve assegurar, com sua assistência, a perfeita e conveniente adequação do ambiente doméstico para que o aprendiz acompanhe o ritmo determinado pela escola, avançando satisfatoriamente em sua aprendizagem. Nesse aspecto visualiza complicadores, decorrentes dessa percepção, para as famílias das classes trabalhadoras por estas não deterem as condições de efetivarem pagamento de professores extras e/ou assumirem elas próprias o compromisso de acompanhamento dos filhos.

Nas pedagogias invisíveis, o aparato orientador do desenvolvimento das ações escolares é menos explícito (BERNSTEIN, 1998, p. 139). A implementação e o acompanhamento da aprendizagem são determinados pela singularidade dos aprendizes, distantes de padrões externos que se apresentam absolutos e

genéricos. É salientado que esse tipo de organização é mais oneroso, uma vez que requer mais espaço, período escolar mais prolongado e um quadro de pessoal com formação adequada para atender às peculiaridades individuais de quem adentra a escola. Ressalta ainda, que esse tipo de pedagogia, pode também trazer dificuldades para aprendizes procedentes das classes trabalhadoras, dado que a regulação se dá pelo diálogo e pela negociação continuada. Dessa forma, esses fatores, para esse sociólogo educador, poderiam significar barreiras linguísticas, difíceis para o processo educativo.

O que se pode observar a partir das duas últimas décadas, que os grupos sociais com menor poder econômico obtiveram a oportunidade de adentrar e vivenciar o ensino superior. Hoje se observa nesse grau de ensino uma diversidade maior de origem, cultura e hábitos dos alunos. Nos quatro cursos, objeto dessa pesquisa, observamos a grande diferença das competências linguísticas dos alunos, requisito para a inserção no mundo acadêmico e conseqüentemente no contexto de uma sociedade letrada. Sem dúvida avançou-se na questão do acesso ao ensino superior, mas o que é vivido internamente pouco foi alterado para possibilitar saltos qualitativos dos diferentes grupos culturais que na contemporaneidade vivenciam essas experiências.

Pelo o que foi dito pelos alunos, se pode suspeitar que no discurso de alguns professores universitários das salas de aulas, objeto desta investigação, a comunicação nos termos de Fazenda pouco se efetiva; na compreensão de Queiroz o discurso pende mais para o autoritário e na perspectiva de Basil e Bernstein a rigidez em que se estabelece a relação entre 'o que' e 'o como' com os alunos, o discurso se apresenta mais classificado e enquadrado. No tópico seguinte estaremos aprofundando essa questão, nos aspectos que levam ou impedem o avanço do letramento.

3 NÍVEIS DE LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS.

O termo letramento, surgido no Brasil na década de oitenta do século passado, pode ser compreendido de diversas formas, o que acaba por confundi-lo com o termo alfabetização. Segundo Soares (2001), o vocábulo alfabetização guarda semelhança com *literacia*, da forma como é disseminada nos marcos da abordagem cognitivo-psicológica e letramento é *literacia*, circunscrito à perspectiva sociocultural. Dessa forma, assinalamos que ao falar de letramento estamos vinculando-o à compreensão dessa autora, que argumenta ser uma competência linguística, utilizada de acordo com as circunstâncias impostas pelas necessidades das práticas sociais. Afirma ainda que ele está assentado e é dependente de aspectos do meio social e cultural em que as práticas sociais são estabelecidas. Segundo essa pensadora, o letramento empreende esforços em ultrapassar a simples codificação da tecnologia de ler e escrever para avançar nos níveis de desenvolvimento da capacidade de fazer uso da leitura e da escrita como prática social.

Por outro lado, subsidiadas por Muniz (2013), afirmamos a importância da compreensão dos níveis de letramento sob o domínio dos acadêmicos, por

parte dos professores, para avançar em outros níveis, ou seja, conhecer o letramento existente nos alunos para percorrer em direção ao letramento desejado.

No entanto, essas práticas são mais difíceis de serem acolhidas quando formas unificadas para todo o Brasil são determinadas e avaliadas a partir dos mesmos parâmetros. Quando se passa a tratar os diferentes como se fossem iguais, acabamos por cometer maiores injustiças sociais e pouco avançando em níveis de letramento desejáveis. Sem dúvidas, as políticas públicas direcionadas a educação brasileira, das últimas décadas, tem favorecido um maior acesso aos grupos sociais nos vários níveis de escolarização, antes sem essa oportunidade, chegando muitos deles no ensino superior. Ocorre que a educação básica e o ensino superior têm mantido uma organização curricular em ação muito mais centrada em aspectos técnico-psicológicos, com formas e ritmos semelhantes para todos, direcionados a grupos sociais muito diferentes. Os aspectos sociais e culturais não têm sido pauta efetiva para orientar as práticas docentes e de gestão das escolas públicas brasileiras. Pesquisas tem sido realizadas, em âmbito local (DAMASCENO, 2010) e nacional (FREITAS, 2011), Santos (2004) que demonstram que a implementação dessas políticas tem sido extremamente desfavorável a essa diversidade presente nos espaços educativos das escolas. A uniformização das práticas didáticas, centradas em preocupações de desempenhos objetivos a serem demonstrados pelos alunos nas avaliações externas, aplicadas pelo Ministério da Educação, tem retrocedido a formas pouco adequadas para o avanço do letramento em patamares superiores.

Embora no espaço educativo esteja presente um discurso que reconhece a diferença como parte intrínseca aos grupos de alunos que adentram à universidade, o que de fato se efetiva nas aulas dos professores é uma forma uniforme de proceder pedagogicamente. Essa é uma ambiguidade que não requer pressa. Na interpretação dos achados da pesquisa esse aspecto ambíguo requereu uma espera para acomodar e vislumbrar brechas de compreensão, como bem afirma Fazenda (2006). A atitude de espera não é uniforme. Não requer um tempo absoluto. É um tempo de leveza que entremeia amadurecimento, paciência e sabedoria. Assim, nessa espera, resgatamos em Salvador (2002) a sua compreensão de ambiguidade, para que de certa forma pudessemos avançar na análise dos dados. Segundo Salvador (2002), trabalhar interdisciplinarmente a ambiguidade é caminhar em um movimento inclusivo em que o professor e/ou pesquisador 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 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 e uniforme diminui de modo considerável o horizonte de possibilidades, limitando e impedindo a capacidade de perceber e visualizar as possíveis saídas para a compreensão e ação no fenômeno enfrentado ou analisado.

Assim, observamos que no contexto universitário estão presentes forças que impulsionam à uniformização motivadas pelo conjunto de variáveis que ainda são muito fortes do modo disciplinar que ainda vigora nas políticas públicas e

práticas educativas. Contraditoriamente, pela emergência dos dados coletados, detectamos que os níveis de letramento dos acadêmicos entrevistados são os mais diversos, requerendo políticas públicas e práticas educativas menos enquadradas. Observamos um percentual pequeno, 15%, de alunos que tem o hábito aguçado pela a leitura, lendo muito além do que lhes é solicitado de forma obrigatória, lendo por ter adquirido o prazer em ler, fazendo repetidamente, uma ou duas vezes por dia ou pelo menos uma vez por semana; os demais alunos leem algumas vezes por mês, algumas vezes por ano ou quase nunca. Fazendo isso pelas necessidades escolares obrigatórias.

Foi perguntado a esses alunos se detinham alguma carteira de outras bibliotecas afora a da Universidade Federal do Acre. Apenas 10% disseram ter e fazer uso frequente para ter acesso a livros e periódicos. Os demais não frequentam bibliotecas da cidade, apenas visitam a da instituição que estudam para a busca de material indicado pelos professores dos seus cursos.

Da mesma forma foi solicitado, no momento das entrevistas, que indicassem se assinavam revistas ou periódicos científicos. A totalidade dos entrevistados apontou não ser assinante de qualquer periódico. Apenas dois indicaram que seus pais são assinantes da revista *Veja* e/ou *Exame* e que frequentemente fazem leitura desse veículo de comunicação.

No que diz respeito à frequência a ida a livrarias, 60% disseram visitar esses espaços no máximo duas vezes por ano, quando geralmente há indicação por parte dos professores de alguma obra; 15% afirmaram ir uma a duas vezes por mês e 25% nunca ir a livrarias.

Observando os dados que demonstram o hábito ou não de leitura de jornais, 45% afirmaram ler ocasionalmente um jornal diário; 10% mencionaram ler todos os dias um jornal, seja impresso, seja virtualmente, lendo às vezes mais de um jornal por dia; os demais indicaram não ter interesse ou não encontrar tempo para a referida leitura. Quanto ao hábito diário de assistirem televisão foram detectados os seguintes percentuais: 50% vê televisão menos de uma hora por dia; 30% vê televisão de uma a três horas por dia; 20% estão permanentemente a frente da televisão mais de quatro horas diariamente. Quanto aos tipos de programas, os citados foram: telenovelas; jornais locais e nacionais; Fantástico e filmes nos finais de semana.

Por último, mas não menos importante, verificamos a identificação dos sites da internet preferidos pelos estudantes. Foi demonstrado até quatro sites de frequente acesso. Uma grande recorrência nas redes sociais, como *facebook*, *Orkut* e *MSN* (70%); seguidos pelos sites de busca *Google* e *YouTube*, *Globo* e *Ecos Notícia* e correios eletrônicos, com tempo ilimitado mesmo em momentos de aula.

4 CONSIDERAÇÕES.

Esta pesquisa permitiu detectar os precários níveis de letramento dos acadêmicos participantes em oposição aos hábitos de comunicação e lazer preferidos por eles. O que lhes dão mais prazer são os programas e sites. Isso

não significa que todos estão nos mesmos patamares. Há alunos que adquiriram o hábito prazeroso da leitura e os praticam para muito além do que lhes é solicitado pelos professores. Há também aqueles que praticam apenas as leituras determinadas por seus professores, mas que conseguem com ajudas externas acompanhar com certa desenvoltura as atividades propostas pelos professores e aqueles que requerem maiores atenções, que somente no âmbito da sala de aula conseguem até ser aprovados, mas com a continuidade de carências que serão transpostas para a educação básica, etapa da escolarização brasileira que irão desenvolver suas atividades profissionais, requerendo formação continuada sem interrupção.

Por outro lado, o discurso pedagógico dos professores está enquadrado por determinantes de valoração muito mais articulados a uma forma de pensar, tradicionalmente e culturalmente eleita na academia, como a forma mais adequada para quem chega a esse nível de escolarização. Há um convencimento, por parte da maioria dos docentes, com base nas falas dos alunos, que pressupõe que todos que adentram a universidade estão aptos e em níveis elevados de letramento e que não se saem bem pelo exclusivo motivo de não quererem estudar. Quanto mais o emissor do processo, no caso o professor, se mantiver no discurso pouco dialogado, ou no discurso autoritário, ou ainda, quanto mais for classificado e enquadrado o discurso, determinando 'o que' o 'como' o ritmo e as regras criteriosas para a relação comunicativa, as chances de melhoria dos níveis de letramento ficam mais precárias.

A forma de operacionalizar as atividades em sala de aula com esses alunos, em níveis diversos de letramento, ainda está muito distante de uma perspectiva interdisciplinar que constrói a partir do contexto dos sujeitos as alternativas de atuação. As ações interdisciplinares não são lineares, menos ainda uniformes. O encontro dos sujeitos do processo educativo (professores e alunos) com os saberes, serão mais efetivos quando os pontos de partida estiverem voltados para a diversidade de níveis de letramento que os referidos sujeitos detêm. As atividades cotidianas das salas de aula observadas, estão muito mais comprometidas com o que ficou convencionalizado pela perspectiva disciplinar, como 'a correta' para quem está no ensino superior, ou seja, na graduação universitária. Assim, a atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas, como disserta Ivani Catarina Arantes Fazenda na perspectiva interdisciplinar está um pouco distante de ser efetivada nesse âmbito investigado.

REFERÊNCIAS.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Morata, 1998.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

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

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação:** a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Texto apresentado ao 10º Encontro de pesquisa em educação da região sudeste. Rio de Janeiro, julho 2011. Disponível em: http://www.sindicatoapase.org.br/Sessão/2011/072011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf. Acesso em: 19 jun. 2013.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática:** introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2007.

MUNIZ, Rossilene Brasil. **Os vários agentes na passagem do letramento existente ao letramento desejado:** o caso dos cursos de letras da Universidade Federal do Acre. Tese de Doutorado – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto-Portugal, 2013.

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.

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

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, 2004.**

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E INVESTIGATIVO EM FÍSICA: ambiente de validação do diálogo como saber docente.

SUPERVISIONED AND INVESTIGATIVE TRAINING IN PHYSICS: a validation environment of the dialogue as teachers' knowledge.

Alexander Montero Cunha⁷
Leonardo André Testoni⁸
Guilherme Brockington⁹
Silvia Maria de Paula¹⁰

RESUMO: O estágio supervisionado investigativo propicia ao futuro professor de física uma oportunidade de se engajar nos processos de pesquisa sobre o ensino e a sua própria prática, além da aplicação de intervenções didáticas em sala de aula mais recorrente nos estágios supervisionados. Entendendo o estágio supervisionado como um espaço de produção de conhecimento, o presente trabalho possui como objetivo analisar a elaboração e a validação de saberes docentes relativos ao uso do diálogo e das atividades experimentais como estratégias no ensino de Física. Tal análise foi realizada durante o estágio de dois estudantes que cursavam o último ano da licenciatura em Física em uma Universidade Pública Brasileira. Esse estudo, de natureza qualitativa, também buscou baseado no saber da ação pedagógica proposto por Gauthier *et. al.* (1998), elementos da generalização desses saberes por parte dos licenciandos ao socializar suas experiências com outros futuros docentes. Para a análise dos resultados obtidos, foram utilizados seus relatos em reuniões supervisionadas semanais, portfólio confeccionado pelos próprios licenciandos, apresentação final do estágio na disciplina de Metodologia do Ensino de Física e uma entrevista final realizada com esses licenciandos. Os resultados permitiram obter elementos que relacionaram o estágio investigativo com a validação de saberes docentes de um futuro professor, tornando-o um processo de formação contínua. A referida análise faz parte

RICARDO HAGE

⁷ **ALEXANDER MONTERO CUNHA:** Licenciado em Física. Mestre em Ensino de Física. Doutor em Educação. Atua como professor, pesquisador e coordenador no curso de Licenciatura em Ciências das Faculdades Sesi-SP. **E-mail:** amcunha@sesisp.org.br

⁸ **LEONARDO ANDRÉ TESTONI:** Graduado em Física. Mestre e Doutor em Educação. Atua como professor e pesquisador na Universidade Federal de São Paulo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. **E-mail:** leonardo.testoni@unifesp.br

⁹ **GUILHERME BROCKINGTON:** Licenciado e Bacharel em Física. Mestre e Doutor em Educação. Atua nas áreas de Neurociência e Ensino de Física junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de São Paulo. **E-mail:** rockington@unifesp.br

¹⁰ **SILVIA MARIA DE PAULA:** Graduada em Física. Mestre e Doutora em Física. Atua na área de Pesquisa em Educação junto ao Centro Universitário Estácio Uniradial. **E-mail:** depaula.pesquisa@gmail.com

de um trabalho mais abrangente sobre a aprendizagem docente no estágio investigativo.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial docente; estágio Investigativo; saberes da ação pedagógica.

ABSTRACT: Investigative supervised practice provides to the coming physics teacher an opportunity for him to engage in the research process about teaching and his own practice, besides the application of educational interventions in the classroom. Understanding the supervised practice as an area of knowledge production (PIMENTA e LIMA, 2010), this study therefore aims to analyze the formation and validation of teachers' knowledge elements related to the use of dialogue and experimental activities such as the physics teaching strategy. This analysis was conducted during the probationary process of two students who were in the last year of Physics in a Brazilian Public University. This qualitative study based on the knowledge of the pedagogical action proposed by Gauthier *et al.* (1998), also sought for elements of generalization of this knowledge on the part of the students while socializing their experiences with other coming teachers. For the analysis of the results, it was used their reports on weekly-supervised meetings, portfolio made by the students themselves, final presentation of the studies and a final interview with these coming teachers. The results led to elements that relate the investigative stage to the validation of the coming teacher's knowledge, making it a continuous training process. This analysis is part of a larger work on teacher learning in the investigative stage.

KEYWORDS: initial teacher training; Investigative practices; Knowledge of pedagogical action.

1 INTRODUÇÃO.

O estágio supervisionado na formação inicial de professores é um espaço fundamental de desenvolvimento de saberes dos futuros docentes, uma vez que permite a confluência dos saberes disciplinares e pedagógicos adquiridos em sua formação inicial. O estágio supervisionado, quando aliado à regência de aula pelo licenciando, possibilita que o futuro professor elabore e valide os saberes sobre a prática profissional. Esses saberes desenvolvidos durante o estágio supervisionado contribuem para a construção da identidade profissional dos futuros professores e podem ser compreendidos como o que TARDIF (2008) denomina de *Saberes Experienciais* ao percebermos esse momento como as primeiras experiências dos licenciandos enquanto profissionais da educação, com uma atuação prática na escola e na sala de aula. A identidade profissional do professor, entretanto, está relacionada também com saberes que são elaborados em momentos anteriores à prática profissional, bem como em outros espaços que não o da prática profissional. A tabela 01 sintetiza esses saberes na proposição de Tardif e Raymond (2000):

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	História de vida e socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Formação e socialização profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Formação e socialização profissionais nas instituições de formação
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios etc.	Utilização das “ferramentas” na profissão, adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Prática do trabalho e socialização profissional

Tabela 01 - Modelo Tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores segundo Tardif e Reymond (2000, p. 215)

Tais saberes expressos na tabela 01 são pessoais em sua essência e contribuem para a compreensão da prática de cada professor. Tardif (2008) designa uma importância maior aos saberes experienciais por compreender que é no momento da prática profissional que os professores testam e validam todos os outros saberes. Para Fazenda (*in* FAZENDA e FERREIRA, 2013), esse conhecimento vivido pelo professor, e não só refletido, que possibilita a pesquisa interdisciplinar. Ao buscar o diálogo com a academia e com os seus pares o professor aprende a ser pesquisador de sua própria prática. No sentido ontológico que Fazenda nos traz para a interdisciplinaridade (LENOIR, 2006), o ‘ser interdisciplinar’ do professor, de forma que o “duvidar da própria prática para interrogá-la, analisá-la e transformá-la faz parte do quadro de referências do coente interdisciplinar” (FAZENDA, 2013, p. 21).

A prática profissional também pode ser produtora de conhecimentos que extrapolam uma instância pessoal, tornando-se públicos. Desse modo, com a proposta de um ‘saber da ação pedagógica’, Gauthier *et al.* (1998) complementam a tipologia de saberes de Tardif (2008), a fim de possibilitar que os saberes docentes possam adquirir uma instância coletiva e, por conseguinte, possam ser disponibilizados como exemplos para a formação de outros professores.

O saber da ação pedagógica é fruto da natureza experiencial do professor, é testado pelo próprio professor em sala de aula para posteriormente tornar-se público, socializando-os e validando-os com seus pares, possibilitando, inclusive, ações interdisciplinares. Sua importância é pautada no fato de que as ações docentes que se mantêm em segredo, ainda que possuam utilidade na formação de professores, não contribuem para o reconhecimento do *status* profissional dos docentes. Este tipo de saber é o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, para Gauthier *et al.* (1998), trata-se do “saber mais necessário para a profissionalização do ensino, pois para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.34). Diante desse quadro, é essencial que o processo de elaboração e validação dos saberes docentes seja realizado conjuntamente com a prática docente e, com a finalidade de adquirirem um caráter de conhecimento profissional, é preciso que tais saberes sejam devidamente publicizados e disponibilizados a outros docentes.

Já o estágio pode ser entendido como um momento de produção de conhecimentos sobre a prática docente, no que Pimenta e Lima (2010) denominam de Estágio Curricular. Nessa perspectiva, o estágio como parte do currículo de formação não é visto como somente um momento de inserção do futuro professor em seu ambiente de trabalho, mas também um espaço interdisciplinar de reflexão sobre a prática docente.

Com um direcionamento metodológico para o estágio, Abib (*in* GARCIA *at al*, 2010) salienta que a produção de conhecimentos sobre a prática docente pode ser realizada por meio da proposição de problemas a serem investigados pelos licenciandos, no que denominou de Estágio Investigativo. Abib (*in* GARCIA *at al*, 2010) propõe ainda que as investigações realizadas durante o estágio sejam centradas em problemas teórico-práticos significativos aos futuros professores; que propiciem análises dos problemas e possíveis encaminhamentos de solução por meio de discussões e instrumentos teóricos que possibilitem revisões de ideias, de práticas e de atitudes; e que promovam a vivência de momentos que envolvam a cooperação e a negociação de diferentes pontos de vista, interesses e valores, na busca de soluções e do desenvolvimento de uma postura ética. Com esses direcionamentos, o estágio supervisionado inclui tanto a elaboração e validação de saberes a partir da prática profissional quanto à possibilidade de socialização e validação entre pares desses saberes.

A busca pelo *saber da ação pedagógica* exige um aprofundamento não só de constituição de modelos por parte do pesquisador, mas de conscientização do saber que foi desenvolvido pelo licenciando durante seu estágio supervisionado. A pesquisa sobre a sua prática atrelada ao desenvolvimento do estágio supervisionado contribui para essa conscientização e é por isso que ela se faz presente em nosso contexto. É o desenvolvimento de uma pesquisa interdisciplinar pelo futuro professor, tão como se refere Fazenda (2013). Esse trabalho, portanto, visa a uma aproximação mais estreita entre teoria e prática a fim de que essa relação deixe de ser dicotômica, através da compreensão da dinâmica que os saberes docentes dos licenciandos desenvolvem em seu estágio supervisionado.

2 METODOLOGIA.

Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do estágio realizado por formandos da licenciatura em Física de uma Universidade Pública do município de São Paulo (Brasil). Tal processo de estágio está atrelado à disciplina *Metodologia do Ensino de Física II*, na qual faz parte integrante 10 horas de reuniões de supervisão, realizadas em encontros semanais com um menor número de estudantes (entre 3 e 5) e conduzidos por um aluno de pós-graduação, denominado de supervisor. As reuniões visam à possibilidade de cooperação mútua entre os licenciandos a fim de compartilhar os conflitos vivenciados em suas práticas docentes.

O estágio foi realizado em escolas de Educação Básica, com a regência pelos estagiários de uma sequência didática previamente planejada em duplas pelos licenciandos e em comum acordo com o professor da escola que os acompanha em sala de aula. O desenvolvimento desse projeto, de acordo com a concepção de estágio investigativo (ABIB *in* GARCIA *et al*, 2010) deveria, obrigatoriamente, contemplar o ensino e a pesquisa, tendo como ponto de partida a intervenção dos futuros professores no ambiente da sala de aula. A pesquisa atrelada ao ensino traria a possibilidade de responder, durante a realização do estágio, questionamentos dos próprios licenciandos referentes ao ensino e a aprendizagem de Física. Portanto, o ambiente propiciado oferece uma possibilidade de o futuro docente ser pesquisador de sua própria prática, permitindo-lhe que produza conhecimentos sobre a docência (PIMENTA e LIMA, 2010).

A metodologia para obtenção dos dados baseou-se em padrões qualitativos e exploratórios, levando-nos à utilização de estratégias específicas (LUDKE e ANDRE, 2008, BOGDAN e BIKLEN, 1994). Com base nos referenciais supracitados e na análise de conteúdo proposta por Bardin (2002), buscamos as falas relacionadas ao uso das atividades experimentais e do diálogo como estratégias de ensino de uma dupla de licenciandos identificados como Camilo e Joaquim¹¹, sendo que o primeiro deles será o foco de nossa análise. Como instrumentos de pesquisa, fizemos uso de gravações em vídeo das reuniões semanais de supervisão, da apresentação final de estágio realizada na disciplina de Metodologia do Ensino de Física II, a entrevista com o licenciando Camilo, e a entrega de seu portfólio contendo as atividades desenvolvidas durante o estágio.

3 ANÁLISE DOS DADOS.

A análise dos resultados procurou compreender o caminho percorrido por um licenciando em Física durante o processo de estágio, levando-se em consideração os seus relatos produzidos durante este processo, enfatizando os possíveis elementos que poderiam apontar para a elaboração de saberes docentes relacionados à utilização da prática dialógica e das atividades

¹¹ Nomes fictícios de forma a preservar a identidade dos estagiários.

experimentais em sala de aula. O encadeamento dos episódios selecionados abaixo procura mostrar o desenvolvimento dessas temáticas.

O estágio proposto na disciplina foi desenvolvido em dupla. Dessa forma, nos episódios selecionados das reuniões de supervisão, há a presença, além do sujeito Camilo, do outro licenciando Joaquim. O licenciando Camilo será o foco de nossa análise. Para uma melhor compreensão do papel do diálogo no estágio deste licenciando, é importante identificar e contrapor outros elementos, em específico, o uso de atividades experimentais como estratégia de ensino.

A motivação inicial da dupla de licenciandos, antes de iniciar o estágio, estava relacionada com a utilização de atividades experimentais, como pode ser observada na primeira reunião de supervisão (episódio 01). A coluna 'Tempo' identifica o instante da reunião, quando a fala foi produzida.

Tempo	Turno	Fala
15min39s	Camilo	A gente vai trabalhar experimento de baixo custo, uma coisa um pouco parecida com uma matéria que chama "Práticas de Ensino de Física" lá da física [instituto] mesmo.
		(...)
16min26s	Joaquim	É uma turma de EJA ¹² .
16min28s	Camilo	Então, é verdade, é uma turma de EJA. A gente está pensando em utilizar experimentos que eles possam perceber, de baixo custo, coisas que eles possam perceber no dia-a-dia.
16min40s	Supervisor	Não sei se vocês já viram alguns artigos sobre atividades experimentais?
16min50s	Camilo	Então, artigos sobre educação, eu não li, mas tenho acompanhado bastante as discussões... Bom vou redizer, não aqui na educação, mas lá na física a gente tem duas matérias anteriores, inclusive a metodologia [disciplina da faculdade de educação cujo estágio está atrelado], "Elementos e Estratégias" e "Propostas e Projetos" que eu acho que tem uma visão mais perto da experimental para a física. A gente já acompanhou alguns livros de didática por parte da física e também algumas formas de apresentar a física também.
17min38s	Supervisor	Tem uns artigos que trabalham o tipo de autonomia dos alunos nos experimentos.
		(...)
18min11s	Joaquim	Mais liberdade, mais fechado...
18min14s	Supervisor	Sim, mais fechado, mais aberto. Isso é interessante colocar como variável. Ver se [os experimentos que vocês vão utilizar] vão ser mais fechados ou mais abertos.
18min25s	Joaquim	Sim, sim...
18min26s	Supervisor	Se vocês tiverem a oportunidade de fazerem dois experimentos, fazer um bem fechado e outro mais aberto e vê o que que dá. Vê

¹²Educação de Jovens e Adultos: "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria"-art. 37 da LDBEN, (BRASIL, 1996).

		se dá diferença com os mesmos alunos.
18min39s	Joaquim	Legal [Joaquim olha pra Camilo que também faz um sinal afirmativo].
		(...)
18min55s	Camilo	Legal, é uma proposta interessante...
		(...)
19min00s	Camilo	Nosso foco é verificar... como é que colocamos? [faz a pergunta olhando para Joaquim].
19min03s	Joaquim	A ideia que eles têm de temperatura, de condução de calor, da mão como termômetro... no ferro, a madeira, o termômetro numa temperatura, explique a diferença...

Episódio 01 – Trechos do diálogo da dupla Camilo e Joaquim com o supervisor na primeira reunião de supervisão

No início do diálogo (15min39s), o licenciando Camilo traz um aspecto metodológico do trabalho que pretende desenvolver: experimentos de baixo custo. Tal estratégia vem de sua vivência em outra disciplina do curso de graduação, que também possui carga horária de estágio e incentiva práticas interdisciplinares e experimentais (16min50s).

Camilo também expõe uma relação dessa metodologia com o contexto da sala em que irão atuar (16min28s), tendo como proposta uma aproximação com o dia a dia dos alunos. Já o licenciando Joaquim relata que leu no semestre anterior (1º semestre de 2012) na disciplina de “Metodologia do Ensino de Física I” um texto sobre os graus de liberdade das atividades experimentais para o ensino (não lido por Camilo), lembrando-se do que foi discutido (18min11s). O supervisor aproveita o assunto e propõe uma possível variável a ser estudada na dimensão pesquisa do estágio (18min14s-18min57s): a comparação entre experimentos com diferentes tipos de participação dos alunos.

As atividades experimentais na regência do estágio ainda se fazem presentes no projeto de estágio entregue na quarta reunião de supervisão (26/09/2012). Na introdução deste projeto (episódio 02), a dupla de licenciandos expõe as atividades experimentais como um modo de propiciar problemas e questionamentos a serem trabalhados com os alunos.

Tendo em vista que o público-alvo será os alunos de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e que muitos deles têm uma bagagem de conhecimento pessoal e práticos não formais, ou seja, não aprendidos em um local formal de ensino como escola por ex., muitos têm longa experiência de vida e conhecimentos práticos, tentaremos abordar nossas aulas explorando o cotidiano deles buscando, através da problematização e questionamentos fazer com que os educandos entendam gradualmente os conceitos propostos em aula e tentá-los vincular com o seu cotidiano através de aulas expositivas e experimentos.

Episódio 02 – Trecho da introdução do primeiro projeto de estágio dos licenciandos.

Ainda no projeto de estágio, está presente o problema de pesquisa que os licenciandos se propõem a estudar durante a realização de seu estágio

(episódio 03). Nesse caso, as atividades experimentais aparecem como uma variável determinante a ser estudada e denota o foco das aulas a serem desenvolvidas com os alunos, junto com os problemas.

O quão significativo é para o aluno as aulas em forma de problemas e experimentos?

Episódio 03 – Problema de pesquisa presente no primeiro projeto de estágio.

O uso do diálogo como estratégia de ensino não foi citado pelos licenciandos em nenhum momento até a entrega do primeiro projeto de estágio, aparecendo pela primeira vez somente na quinta reunião de supervisão (episódio 04). A proposta de inclusão da aula dialógica como base teórica para o estágio foi proposta pelo supervisor e os licenciandos consideraram uma boa ideia (27min53s e 28min00s).

Tempo	Turno	Fala
27min49s	Supervisor	Me parece que vocês estão caminhando para isso, para aula dialógica. Dialogar bastante com os alunos...
27min53s	Joaquim	Ah sim, pra aula dialógica...
27min55s	Supervisor	Isso serviria também de base teórica...
28min00s	Camilo	Eu acho que a nossa ideia é mais ou menos isso na pesquisa... na parte de ensino e pesquisa. Essa dialógica seria muito importante.

Episódio 04 – Trechos da quinta reunião de supervisão

Na apresentação final do estágio, ocorrida dentro da disciplina de “Metodologia do Ensino de Física II”, tanto o diálogo, quanto a experimentação, aparecem como variáveis importantes para o processo de estágio da dupla de licenciandos. A importância do diálogo, inclusive, se reflete na mudança do problema de pesquisa da dupla (episódio 05), mudança essa que também é justificada pelo licenciando Camilo em sua entrevista individual (episódio 06).

Tempo	Turno	Fala
4min09s	Joaquim	Inicialmente a gente tinha elaborado essa questão: o quão significativo é para os alunos aulas em forma de problemas, experimentos e através de relatos escritos e oral de alguns alunos. Só que, na teoria era uma coisa, na medida que você vai, como aconteceu com o outro grupo, houve a reformulação da pergunta... A gente incluiu diálogo. Além do experimento a importância do diálogo.

Episódio 05 – Trecho da apresentação final de estágio da dupla Camilo e Joaquim, que trata da mudança do problema de pesquisa devido à importância do diálogo.

Tempo	Turno	Fala
6min52s	Camilo	O objetivo era ver a significância do experimento na sala de aula para o ensino de física. A gente tinha alguns roteiros, já tinha alguns questionários. Só que, com as aulas, com as observações de aulas, a gente percebeu que o diálogo não estava incluído na nossa questão. Então a gente falou “o quão significativo é o experimento junto com o diálogo... problemas e experimentos dialogando com os alunos”.

Episódio 06 – Trecho da entrevista final com o licenciando Camilo

Na apresentação final do estágio, as atividades experimentais, também se fazem presentes como aspecto relevante. Em primeira instância, Camilo coloca o aspecto de o experimento chamar a atenção dos alunos que não estão interessados (episódio 07).

Tempo	Turno	Fala
31min50s	Camilo	Tinha um cara que estava no celular. Estava toda hora no celular. Não queria nem saber. A gente falou, “vamos participar”. “Não, não, deixa eu aqui”. Aí a gente começou o experimento, de repente não tinha mais ninguém distraído, até o cara que estava do celular veio dar uma olhada. Só pra ver, a curiosidade bateu, mesmo ele não tendo participado da primeira aula. Foi muito legal.

Episódio 07 – Trecho da apresentação final da dupla.

As atividades experimentais e o diálogo não são considerados estratégias de ensino excludentes pelos licenciandos, podendo ser utilizados em um mesmo momento. Em depoimento na apresentação final do grupo, Camilo expõe que o experimento pode ser um instrumento para propiciar a discussão e o diálogo, inclusive em um caráter interdisciplinar, ao surgir questões problematizadoras (episódio 08). Esse episódio ainda mostra que os licenciandos julgam terem obtido sucesso, tanto no uso do experimento quanto no uso do diálogo (aqui entendido como discussão aberta).

Tempo	Turno	Fala
32min54s	Camilo	Beleza, deixa eu ver... Ah tá, teve uma coisa muito legal que aconteceu. Nesse experimento teve um aluno que não estava conseguindo sentir esse choque térmico, que era a mesma temperatura só que com uma mão gelada e uma mão quente. Aí o pessoal, virou um problema aberto. O pessoal começou a discutir.
33min17s	Joaquim	Todo mundo percebeu e ele não.
33min19s	Camilo	E por que não aconteceu com ele? Aí eles falaram [pro aluno que não sentiu a diferença] “faz de novo aí o experimento”. Aí eles viram que imediatamente que ele colocava a mão dentro de um pote e do outro, tirava e já colocava na água morna. A gente não falou nada, nem precisava, deixa eles discutirem. E eles chegaram à conclusão que o tempo que ele ficava com a mão na água com temperaturas diferentes era muito curto para ele conseguir...
33min44s	Joaquim	Era assim, o cara fazia assim [Fala simulando colocar as mãos dentro dos potes e rapidamente tirando-as para colocar na água morna].

33min47s	Renato	É tem o tempo para a troca de calor.
33min50s	Camilo	Exatamente isso. E eles chegaram a essa concepção. Essa foi a situação que nos marcou.

Episódio 08 – Trecho da apresentação final de estágio da dupla Camilo e Joaquim que expõe o uso e sucesso das atividades experimentais junto com o diálogo.

Na entrevista final individual, o licenciando Camilo denota uma importância maior para o diálogo do que para as atividades experimentais (episódio 09). Essa importância reflete na pergunta final de pesquisa, que se centra na prática dialógica, colocando as atividades experimentais como um apoio para se atingir o diálogo (episódio 10).

Tempo	Turno	Fala
7min28s	Supervisor	Se fosse decidir algo que foi mais... que tinha uma importância maior, você acha que era o diálogo ou o experimento?
7min37s	Camilo	Eu acho que assim, o diálogo ele... não é que é mais importante. O experimento é muito importante no ensino de física pra você demonstrar o fenômeno para o aluno. Só que o diálogo te abre mais portas. Quando você consegue dialogar com o aluno, o aluno pode passar as ideias dele e você consegue trabalhar estas ideias, te abre não só para o experimento, mas como para a avaliação ou você fazer uma dinâmica com o aluno, ou então o aluno consegue expor as dúvidas dele que, geralmente, ele tem medo. Numa sala de aula, eu já participei disso, eu sempre cheguei assim “quer falar levanta a mão, não importa o que você queira falar”. A gente trabalha isso junto com a nossa aula. E muitos alunos que tinham vergonha de perguntar por achar que iriam sofrer <i>bullying</i> , ou por achar que iria ser uma pergunta muito boba. Eu falo “pergunta, se for uma pergunta muito boba e alguém zoar, eu vou pegar no pé de quem te zoar”. Por que a minha intenção é tirar... é vocês conversarem comigo e eu saber em qual patamar vocês estão. Essa noção de patamar eu acho que foi, com a relação de aula, foi a coisa mais importante que eu cheguei. Porque a partir daí você consegue conversar [saber?] realmente com quem o aluno está pensando não só sobre física, mas sobre outras coisas, mas principalmente sobre a física. Se o aluno não estiver entendendo nada e ele conseguir só representar umas contas igual a que você fez na lousa, você não tem uma precisão se ele está sabendo ou não. Eu acho que uma abordagem significativa tem que ter diálogo. É o primeiro passo para conseguir trabalhar várias coisas, inclusive experimentos.

Episódio 09 – Trecho da entrevista final com o licenciando Camilo.

O quão significativo é para o aluno as aulas em forma de problemas e experimentos utilizando-se do diálogo?

Episódio 10 – Último problema de pesquisa, extraído do relatório final dos licenciandos.

A importância do diálogo para Camilo adquire um caráter geral e que deve sempre ser considerado pelo professor (episódio 09). Esse caráter geral, em

um âmbito interdisciplinar, é digno de ser transmitido para outros professores (episódio 11), característica esta associada ao saber da ação pedagógica conforme proposto por Gauthier *et al.* (1998). Nessa questão, apesar do licenciando ter trabalhado com diferentes enfoques em seu estágio, como a experimentação, o futuro professor evidenciou o uso diálogo em sala de aula, como saber digno de ser socializado com outros docentes.

Tempo	Turno	Fala
25min59s	Supervisor	Se você fosse comentar a sua experiência com outro professor, o que você consideraria relevante falar?
26min06s	Camilo	Bem, além do diálogo, se você dá respeito para os alunos, se você respeita eles, eles vão tender a te respeitar. Eu acredito nisso em qualquer turma que você for dá aula. Pode ser no lugar mais hostil. Se você consegue respeitá-los, isso eu digo não só neste estágio, você vai ganhar respeito em troca. Eu acho que principalmente isso. Que é o que falta para as outras pessoas.

Episódio 11 – Trecho da entrevista final com o licenciando Camilo que denota o uso do diálogo.

Na entrevista final, o supervisor explora a origem da importância que Camilo atribui ao diálogo como recurso pedagógico (episódio 12), verificando que essa é uma preocupação do licenciando anterior a realização do estágio. Dessa forma, a análise de tal episódio aponta para o fato de o processo de estágio ter sido o palco para a validação de uma concepção já existente nos esquemas mentais do futuro docente, haja vista que, de acordo com seus critérios, ele obteve sucesso em sua utilização no ambiente escolar.

Tempo	Turno	Fala
14min38s	Supervisor	Me dá a impressão que quando você fala assim do diálogo que você está falando o que aprendeu agora, mas você já tinha essa noção antes de começar a fazer este estágio sobre o diálogo? Se foi isso que te motivou a utilizar essa questão do diálogo ou se você trouxe de outro lugar?
14min59s	Cauê	Então, estudos sobre diálogos eu tive muito pouco, eu falo estudos formais, mas eu sempre conversei bastante com os outros. Eu sempre tentei ajudar desde adolescente, eu sempre tento entender o problema da pessoa e tento trabalhar uma forma de resolver. Quando eu comecei a trabalhar no colégio, eu queria deixar isso explícito, tirando dúvida, eu fazia muito exercício. Pegava do aluno, fazia o exercício e dava pra ele. E aquilo não funcionava, o aluno não conseguia resolver o exercício. Independente se era um exercício de matematização, que era só matemática, mas ele não conseguia. Com o tempo, eu trabalhando o que ele sabia, conversando mais, dialogando mais, eu percebi que aquilo funcionava.

Episódio 12 – Trecho da entrevista final com o licenciando Camilo, que busca a origem de sua preocupação com o uso do diálogo como recurso pedagógico.

A análise dos dados até agora ocorreu de maneira descritiva, relatando-se a temporalidade, a inclusão e a importância dada por Camilo às atividades experimentais e ao diálogo no estágio supervisionado. Para o nosso trabalho, pretendemos ir além dessa descrição a fim de compreender a caracterização de um saber como um saber da ação pedagógica. Assim, a comparação da trajetória das atividades experimentais com o uso do diálogo como estratégia de ensino se faz relevante.

Tanto as atividades experimentais quanto o uso do diálogo como estratégia de ensino foram discutidos nas reuniões de supervisão como possíveis objetos de estudo na pesquisa realizada no estágio supervisionado pelos licenciandos (episódios 01 e 04). A experimentação já estava presente no primeiro problema de pesquisa (episódios 02 e 03), e o diálogo foi incluído posteriormente (episódios 05 e 06). Um conjunto de acontecimentos contribuiu para a inclusão do diálogo no problema de pesquisa dos licenciandos: a sugestão do supervisor (episódio 04), a percepção dos licenciandos que esse era um fator relevante de suas aulas de regência (episódio 06) e, no caso do Camilo, uma vivência docente anterior (episódio 12). Também é perceptível que tanto a experimentação quanto o uso do diálogo como recursos didáticos foram validados durante o estágio supervisionado com os licenciandos, atrelando alguns sucessos das aulas de regência a essas estratégias de ensino (episódios 07 e 08).

O licenciando Camilo atrela o uso das atividades experimentais à possibilidade de se problematizar situações e discussões mediante o uso do diálogo, conferindo a essa estratégia de ensino uma importância maior (episódio 09). Essa importância maior também se reflete no problema de pesquisa dos licenciandos que visa, ao uso das estratégias de problemas e experimentos, a possibilidade de se obter o diálogo com os alunos (episódio 10). Por fim, o licenciando Camilo expõe o diálogo como um saber desenvolvido por ele em seu estágio que é relevante para ser propagado a outros professores (episódio 12), característica essa essencial para um saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Temos aqui duas trajetórias muito parecidas de teste e validação (TARDIF, 2008 e GAUTHIER *et al.*, 1998) das atividades experimentais e do diálogo como estratégia de ensino no estágio supervisionado de uma dupla de licenciandos. Entretanto, o diálogo adquiriu importância maior tanto ao atrelar as atividades experimentais a ele, quanto na relevância atribuída como saber a ser transmitido a outros professores. Para Camilo, a importância do diálogo como estratégia de ensino é anterior à realização do estágio, já tendo sido testada e validada em outra experiência docente (episódio 12). As atividades experimentais, ainda que propostas tendo como base o trabalho dos licenciandos em outra disciplina, não foi associada a experiências docentes de sucesso anterior, o que nos remete a não ter passado por um processo de teste e validação anterior à realização do estágio supervisionado.

4 CONSIDERAÇÕES.

A busca pelo saber da ação pedagógica saliente em um processo de formação docente nos mostrou que o estágio supervisionado não é um processo fechado em si, sendo influenciado por experiências anteriores tanto pessoais quanto de experiência docente (TARDIF e REYMOND, 2000), ainda que incipientes. Esse aspecto corrobora a importância de um estágio investigativo para o licenciando (ABIB, *in* GARCIA *at al*, 2010).

A maior importância que o licenciando Camilo atribui ao diálogo em detrimento às atividades experimentais nos possibilita compreender que o teste e a validação de saberes docentes são um processo contínuo, não único e nem momentâneo podendo ocorrer diversas vezes para uma mesma temática (estratégia de ensino no nosso caso) na trajetória profissional do professor. A possibilidade da designação de um saber como de ação pedagógica por um professor não ocorre em experiências pontuais, mas sim através de contínuos processos (inter) disciplinares de teste e validação dos saberes docentes. A análise aqui apresentada também nos situa o estágio investigativo como um processo de formação contínuo que pode sedimentar saberes já desenvolvidos, como o diálogo no caso do Camilo, ou iniciar processos de teste e validação para novas temáticas, como as atividades experimentais. Essa característica do estágio supervisionado de envolver a sedimentação de saberes, bem como o teste e validação deles em situações de regência docente possibilita entendermos esse espaço na formação inicial de professores como um momento de elaboração de saberes experienciais e de desenvolvimento da pesquisa interdisciplinar.

REFERÊNCIAS.

ABIB, Maria Lucia V. dos S. A pesquisa em ensino e a sala de aula: articulações necessárias na formação de professores, *In* GARCIA, N. D., HIGA, I; ZIMMERMANN, E.; SILVA, C.C.; MARTINS, A. F. P. (Org.). **A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias**. São Paulo: Ed. SBF, pp. 227-238, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em 12/12/2015.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e FERREIRA, Nali R. S. F. (orgs.) **Formação de docentes interdisciplinares**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

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.**

LUDKE, Menga, ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 11ª Ed. São Paulo: N.E.P.U., 2008.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação de Professores.** 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, David. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério in **Educação e Sociedade, n.21, 2000.**





5 A TEORIA E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NO COTIDIANO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO.

INTERDISCIPLINARY THEORY AND PRACTICE IN THE EDUCACIONAL PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL DAILY LIFE.

*Kátia de Oliveira Lima*¹³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo primeiro, fazer uma breve discussão sobre o marco legal que regulamentou o curso de pedagogia no Brasil assim como esclarecer nuances que permearam a história da formação de pedagogos, que foi cercada de incertezas, em especial sobre o campo de atuação e atividades a serem desenvolvidas. Em seguida, versaremos sobre a interdisciplinaridade na dimensão pedagógica, como recurso para uma prática integradora que rompa com o cartesianismo, associando a vida profissional do pedagogo. A discussão busca apresentar a emergente contribuição que a interdisciplinaridade pode trazer para “o fazer pedagógico” do pedagogo enquanto profissional da área de educação. Como procedimento metodológico recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental.

PALAVRAS-CHAVE: LDBEN 9394/96, Pedagogia, Interdisciplinaridade e Práxis.

ABSTRACT: Firstly, this article aims to make a brief discussion of the legal framework that regulates the pedagogy course in Brazil as well as clarify nuances that permeated the history of teachers training, which was surrounded by uncertainties, in particular on their working field and activities to be developed. Secondly, we discuss about in interdisciplinarity in teaching field as a resource for an integrative practice that break with Cartesianism, combining the professional life of the pedagogue. The discussion aims to present the emerging interdisciplinary contribution that can brought to ‘the pedagogical action’ of the teacher as professional educator. As methodological procedure we will use the bibliographic and documentary research.

KEYWORDS: LDBEN 9394/96, pedagogy, interdisciplinarity and praxis.

¹³ **KÁTIA DE OLIVEIRA LIMA:** Licenciada em Pedagogia, especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior, Professora/Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação- SEMED, Manaus-AM, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura Na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas.- UFAM. <http://lattes.cnpq.br/0506936752110768> **E-mails:** katty_129@hotmail.com; katialiteratus29@gmail.com

1 INTRODUÇÃO.

O curso de Pedagogia no Brasil, desde sua primeira regulamentação até os dias atuais, passou por diversas modificações tanto em relação a sua estrutura curricular quanto a sua finalidade. Em virtude disto, os graduados do curso ora recebiam o título de bacharel (técnico em educação) ora de licenciado e, para cada titulação havia um currículo a seguir. Em alguns momentos, o curso habilitava o graduando em orientação e supervisão, entretanto, essa formação deveria ser complementada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que muitas vezes tornava-se complexo o entendimento sobre a finalidade da formação do pedagogo.

Com o objetivo de esclarecer o entendimento sobre a história do curso e do campo de atuação dos egressos. Para tanto, realizaremos uma breve retrospectiva histórica das regulamentações que o legitimaram desde seu primeiro regimento. Para isso, referenciaremos em decretos, legislações e bibliografias de autores como Demerval Saviane e grandes nomes da área de Educação.

Em seguida, abordaremos o tema Interdisciplinaridade, o qual acreditamos ser de interesse de muitos profissionais, e, apesar de ser uma temática que pode ser desenvolvida em vários campos profissionais, nos reportaremos pela ótica da pedagogia.

A princípio, levantaremos alguns dados sobre sua história, em seguida, discutiremos a respeito de sua contribuição para a formação do cidadão nas suas multidimensionalidades, uma vez que, a interdisciplinaridade induz aos sujeitos, estabelecer conexões entre as informações apresentadas pelos docentes e as realidades vivenciadas. Para tanto, manteremos um diálogo com autores como Ivani Catarina Arantes Fazenda, Edgar Morin, Heloisa Luck, entre outros, que pesquisam e tratam o assunto com bastante propriedade.

Após estas duas abordagens, ensaiaremos a respeito da interdisciplinaridade e sua relevância na práxis do pedagogo, enquanto educador escolar. De acordo com isso, procuramos demonstrar que a interdisciplinaridade tem muito a agregar na prática pedagógica, no sentido de torná-la mais eficaz, crítica e contextualizada, enfatizando também, quanto as dificuldades que o profissional encontra para desenvolver seu trabalho por essa perspectiva. RICARDO HAGE

Sabendo que o ser humano aprende para viver e que a escola tem como um dos seus princípios preparar o estudante para a vida, acreditando que os conteúdos do currículo não devam ser apresentados de forma desconexa, fragmentada e disciplinar, uma vez que não irão conduzir a uma aprendizagem significativa. Dada à necessidade de compreender os problemas que se apresentam cada vez mais multidimensionais, a interdisciplinaridade entendida como concepção dialógica associada à dimensão epistemológica da pedagogia, ciência que estuda a educação, pode contribuir para a consolidação na emergente perspectiva de produção de conhecimento.

2 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia, no Brasil, foi em 1939 por meio do decreto 1.190 (BRASIL, 1939), que ao estruturar e sistematizar a Faculdade Nacional de Filosofia, também criou o curso. Esta regulamentação postulava a formação de pedagogos no sistema que ficou conhecido como 3+1, no qual os discentes que cursavam os três primeiros anos do curso; recebiam o título de bacharel (técnico em educação) e, caso almejassem lecionar, deveriam cursar mais um ano de disciplinas didáticas, como está posto no referido decreto:

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação” e desta forma receberiam o título de licenciado, estando apto para lecionar. Cabe aqui ressaltar “que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. (BRASIL, 2005, p.3).

Este decreto (BRASIL, 2005) regulamentou o curso de Pedagogia durante décadas, perdurando assim, a distinção entre o bacharel e licenciado, bem como a estrutura do curso 3+1. Acreditamos que esta distinção entre bacharel e licenciado apresenta reflexos ainda hoje, pois, quando se fala em didática, se subentende o ensinamento de como ministrar aula e sabemos que para isto não há manual pronto.

Em 1961, houve uma reformulação do curso, com a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (LDBEN) 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e a regulamentação contida no Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962a), elaborado pelo conselheiro Valnir Chagas, que alterou a estrutura curricular e funcional do curso, a partir de então, a formação em pedagogia, englobando bacharelado e licenciatura passou a ter duração de quatro anos, além disto, regulamentou o currículo do bacharelado com sete disciplinas fixas e duas a serem escolhidas pelas instituições de ensino.

Ainda no mesmo ano, o Parecer CFE nº 292/1962 (BRASIL, 1962b) fixa as disciplinas pedagógicas para a docência em instituições escolares de nível médio, segundo as DCN's (BRASIL, 2005, p.03): “a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado”.

Mesmo com a duração dos cursos igualitária e da base curricular comum, a separação das habilitações e dos campos de atuação permaneciam. Além do que, as competências dos bacharelados e licenciados neste momento ainda não são bem definidas, o que gerou uma significativa insatisfação por parte dos estudantes e uma incerteza no mercado de trabalho.

Em 1968 a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 (BRASIL, 1968) que:

Facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (BRASIL,2005, p. 3).

Houve a necessidade de uma nova regulamentação e reformulação do currículo, e assim o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969 *apud* SAVIANE, 2004), novamente elaborado por Valnir Chagas, disponha em seu artigo primeiro que:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitações (BRASIL, 1969, p.113 *apud* Saviane, 2004, p.119).

Com este parecer a identidade do pedagogo tornou-se mais evidente, uma vez que acabou com a distinção entre bacharel e licenciado. O estudante passou a ter autonomia para escolher qual habilitação gostaria de se especializar, e todos já saíam da faculdade como licenciados. Com este parecer o pedagogo estava habilitado para lecionar nas séries iniciais, seguindo a lógica de que como se encontravam preparados para formar professores para lecionar no ensino elementar também estavam aptos a lecionar no grau primário.

Pesquisadores como Carlos Libâneo afirmam que, com a Reforma Universitária e o Parecer 252/69 (BRASIL, 1969 *apud* SAVIANE, 2004), que ajustou o curso de pedagogia ao novo modelo universitário, integrou a Faculdade de Educação ao sistema, em substituição a Faculdade de Filosofia. Cabe ressaltar que o período no qual esta reforma foi implementada, o país vivia no Regime militar, talvez por isto que, a maioria das especializações eram ligadas a 'ação supervisora.

Este parecer 252/69 (BRASIL, 1969 *apud* SAVIANE, 2004), regulamentou o Curso de Pedagogia até bem pouco tempo atrás, mantendo o currículo com a base comum e, atualmente, a Legislação que rege os cursos de Licenciaturas, inclusive o de Pedagogia, estão pautadas na LDBEN 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que diz respeito a todos os níveis e modalidades de educação formal e as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) dos Cursos. As DCN's que foram aprovadas em 2005.

Constituem-se conforme os Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular (BRASIL, 2005).

Desta forma todas as IES (Instituições de Ensino Superior) que têm sua estrutura e seu sistema funcionando em território brasileiro, devem tomá-la como subsídios para elaboração institucional e curricular dos cursos e base para elaboração do PPC (Plano Pedagógico do Curso); PPI (Projeto Político Institucional) e o PDI (Plano de desenvolvimento Institucional), equiparando em nível nacional o curso, o que, além de outras coisas, facilita a transferência de

um discente, caso haja necessidade, de um estado para outro sem prejuízo para o mesmo.

Já em relação à LBDEN 9394/96 (BRASIL, 1996, p.19), dois artigos são concernentes a este assunto, o artigo 62 que diz:

Art. 62. 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 o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

E o artigo 64 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, p.19) no qual está disposto que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A legislação atual, por meio destes dois artigos vem delimitar quais áreas de atuação do pedagogo, eles explicitam de forma clara que o pedagogo além de estar habilitado para lecionar nos níveis de ensino infantil e fundamental, encontra-se credenciado também para desenvolver trabalhos nas áreas de orientação, planejamento, assessoramento, entre outros, consideramos assim que não alteram as regulamentações anteriores, a não ser pela possibilidade da especialização em nível de pós-graduação aberto a todos os licenciados.

Outro detalhe em especial do artigo 62 da Lei 9394 (BRASIL, 1996), é concernente a docência nas séries iniciais por professores que possuem apenas magistério em nível médio, O artigo da atual LDBEN (BRASIL, 1996) que tratava do assunto, uma vez que foi vetado, o 87, no parágrafo 4º, dispunha que até o final da década, ou seja, 2007, “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Com vistas para atender essa necessidade, Estados e Prefeituras, em parceria com Universidades Estaduais e Federais, graduaram boa parte de seus educadores, porém, não todos.

Em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), a exigência do cumprimento da meta 15, prevê que todos os docentes com formação mínima em licenciatura até 2024, lecionem nos anos iniciais da educação básica e na educação infantil, entretanto, o magistério em nível médio, ainda é aceito. Quanto ao cumprimento de meta, o Amazonas, por exemplo, tem até o momento, segundo dados de monitoramento do PNE entre 60% e 69% da meta cumprida.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.

A interdisciplinaridade chega ao Brasil na década de 60 e, a princípio, não exerceu tanta influência na práxis educacional, já que segundo Luck (1994,p.86) era vista como modismo, no entanto, esta situação não perdurou por muito tempo, dado que no final da década para o início da década de 70 “exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, propondo a superação da fragmentação do ensino”.

Apesar disto, segundo Luck (1994), o acesso aos materiais que se reportassem a interdisciplinaridade restringiam-se a poucos, pois, as bibliografias que tratavam do assunto, eram escassas e apenas a partir dos meados da década de 70, quando Hilton Japiassu, com obras como Interdisciplinaridade e Patologia do Saber, mais especificamente em 1976, e posteriormente com Ivani Catarina Arantes Fazenda que interessada pela temática, iniciou pesquisas nesse campo de conhecimento, passou a ser mais difundido. Ao falarmos de interdisciplinaridade, não podemos deixar de ressaltar o nome de Edgar Morin, pesquisador francês que hoje é considerado um dos maiores cientistas a respeito do tema.

Segundo Fazenda (2012), na década de 80 os grandes estudiosos procuravam uma metodologia para a interdisciplinaridade e em 90 uma construção da sua teoria, e é neste momento que o tema ganha maiores dimensões epistemológicas e práticas e que seu objetivo fica mais claro, a minimização da fragmentação disciplinar.

Após a promulgação da atual LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) e com os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) este tema toma maior difusão, já que além da LDBEN propor a quebra desta fragmentação, os PCN's reforçam esta proposta ao expor em seu documento que a interdisciplinaridade vem contribuir para uma educação global, além de fazer uma crítica a educação compartimentada disciplinar que não costuma correlacionar as disciplinas umas com as outras e/ou com a realidade do discente. De acordo com os PCN's:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como ela é conhecida, historicamente se constrói. Refere-se, portanto, a uma relação entre as disciplinas (BRASIL, 1997, p. 31).

Mesmo com toda essa difusão, muitos profissionais da área de educação ainda desconhecem totalmente ou confundem a interdisciplinaridade com a Multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, por exemplo, e/ou não a compreendem, outros tão pouco aceitam a ideia de passar de um polo fragmentado a outro que propõe a religação dos saberes.

Mas afinal, o que é a Interdisciplinaridade? De acordo com Fazenda (2008, p.17):

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar no currículo apenas na formatação de sua grade.

Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores.

O que Ivani Catarina Arantes Fazenda nos diz é que a práxis interdisciplinar não trata apenas de currículo, mas, é interdependente da postura do profissional, do educador, de parcerias entre profissionais da sua área de atuação ou não, seus princípios e valores profissionais, de reconhecimento da cultura como fator inerente a prática educativa. Para desenvolver uma práxis por esta perspectiva, é exigido do docente, buscar constante por conhecimento, com coragem e disposição para quebrar de paradigma da linearidade educacional, ou seja, é necessário reformar o pensamento “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo” Morin (2011b, p. 33), pois a fragmentação disciplinar não consegue nos preparar para perceber a realidade nas suas multidimensionalidades.

O paradigma disciplinar fragmentado apresenta forte resistência a interdisciplinaridade, pois “os indivíduos conhecem, pensam e agem. Segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN 2011b, p.24) p.24) e sendo nós sujeitos formados por meio dessa ‘doutrina’ que, por vezes, não nos permite perceber outras formas de disseminar o conhecimento, em especial quando esta práxis vai de encontro ao que conhecemos e acreditamos, tendemos a apresentar resistência, daí a necessidade de reformar o pensamento, a partir disso poderá haver mudança de atitude, que acreditamos ser o primeiro passo neste processo, nesse sentido Moraes (2008, p.11) comenta que

Disciplinaridade seguida exageradamente coloca o conhecimento numa camisa- de -força e não leva em conta que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis [...] elementos estes que não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro.

Como a Elizabeth Moraes nos fala, é rompendo com o paradigma da disciplinaridade fragmentada que nos leva apenas a aprender para passar na prova, e com esta camisa de força que nos imobiliza, não nos permitindo ver o complexo, que poderemos perceber as interconexões ocultas presentes ao nosso redor nos levando a compreender as ligações entre parte e todo.

Porém, com base no que já foi discutido, podemos dizer que soltar estas amarras, tirar a venda dos olhos e desenvolver a prática educativa por uma perspectiva interdisciplinar, não é tarefa fácil, uma vez que, há exigência do currículo, seja desenvolvido para formar os sujeitos na sua complexidade e, para tanto, além da reforma do pensamento, convém reformar as instituições, que por vezes propõem uma práxis interdisciplinar sem compreendê-las, e no final cobram dos docentes o disciplinar tradicional fragmentado, acreditamos que por ser geridas por sujeitos oriundos da disciplinaridade e, por uma exigência neoliberal, não conseguem perceber a crise sistêmica que se apresenta, bem como as contribuições que a interdisciplinaridade pode trazer.

Atualmente com a globalização, com as novas tecnologias que se renovam a cada dia, junto à violência que nos assola, a política, muitas vezes corrupta e o sistema econômico vigente, o capitalismo que nos obriga a dedicarmos-nos cada vez mais ao trabalho, há uma emergência da retirada desta camisa de força, para que assim a educação escolar desenvolva-se com enfoque global, não apresentando as partes como se as mesmas não se correlacionassem em algum momento, de forma linear, mecânica, pois segundo Pascal (*apud* MORIN, 2011, p. 35):

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas ou imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer as particularmente as partes.

A compreensão de todo parte e parte e todo é inerente a educação formal, uma vez que esta exerce forte influência no processo de percepção e formação do sujeito, sendo assim, acreditamos em uma escola da cidadania, na qual o estudante perceba-se na sua complexidade, assim como o mundo que o rodeia, compreendendo a tessitura entre elementos que aparentemente são distintos, mas que através de um olhar interdisciplinar possa discernir as suas interconexões. Conforme pontua Morin (2011b, p.13) “é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” e, é inegável que o processo de educação formal tem papel fundamental para formar humanos para a vida na era planetária. Cabe agora saber que tipo cidadão queremos formar? Para que vida? Que mundo?

4 A PRÁXIS INTERDISCIPLINAR E O PEDAGOGO ESCOLAR.

Em geral, os docentes do Ensino Infantil e dos anos iniciais do nível fundamental, são licenciados em pedagogia, salvo alguns poucos que ainda são habilitados no nível médio. São eles, os responsáveis pela iniciação escolar de cidadãos diversos e, sendo assim, é imprescindível que estes profissionais tenham o conhecimento e a sensibilidade de que a capacidade de aprender está intrinsecamente ligada aos estímulos externos associados a necessidade de sobrevivência, uma vez que o ser humano aprende para a vida, como afirma (PETRAGLIA, 2011, p.84).

Nesse contexto, sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre o curso e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não estimular a elaboração de conhecimentos parcelados [...].

Petraglia (2011) mostra que quanto mais fragmentado o conhecimento se apresentar mais mutilador e desinteressante se tornará. A formação do sujeito como cidadão crítico, refluiu que capaz de perceber **problemas** nas suas

multidimensionalidades, depende de uma práxis pedagógica que religue os saberes, proporcionando uma instrução não-linear, desde os anos iniciais escolares. E, o pedagogo estando à frente dessa situação, seja em sala de aula, ao lecionar e construir conhecimento junto aos discentes iniciantes, ou desenvolvendo trabalho de cunho administrativo escolar e auxiliando na orientação dos estudantes, no planejamento das aulas dos colegas que exercem diretamente a docência, é importante que ele conheça o mínimo possível a interdisciplinaridade, assim como sobre a contribuição que a mesma pode oferecer a sua práxis educacional.

Fazenda (2012, p. 31) pesquisou durante anos sobre os profissionais de educação que desenvolvem seu trabalho pela perspectiva interdisciplinar e concluiu que, o “professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente”, não basta conhecer o que é interdisciplinaridade para executá-la. É preciso antes de tudo comprometimento, disposição e empenho por parte dos profissionais envolvidos. A práxis interdisciplinar não é executada de qualquer jeito, exige pesquisa e reflexão, mas, sobretudo, ação.

Cabe ressaltar que quando comentamos sobre a atitude interdisciplinar como postura profissional, não estamos delegando apenas aos docentes e pedagogos envolvidos diretamente no processo educacional a responsabilidade da mudança de paradigma, pois como colocamos anteriormente, algumas vezes estes profissionais até compreendem e tentam desenvolver uma práxis interdisciplinar, porém as instituições cobram destes uma postura disciplinar o que se torna mais um obstáculo a ser superado, lembrando sempre que, os sistemas também são geridos por pessoas e, provavelmente, são oriundos de uma formação disciplinar cartesiana.

Agora que conhecemos alguns obstáculos que o pedagogo poderá vir a enfrentar, se decidir desenvolver sua práxis por esta perspectiva trataremos de explicitar os alguns motivos pelos quais podem impulsioná-lo a confrontar este desafio.

O ensino e a aprendizagem desenvolvidos através da perspectiva da interdisciplinaridade “[...] permite que o aluno estabeleça elos entre as diversas fontes de informação [...]” (SERAFIM e MAIA, 2008, p.04). De acordo com As autoras, Serafim e Maia (2008), o trabalho interdisciplinar em sala de aula precisa ser construído, correlacionando o conteúdo programático proposto, as informações e conhecimentos que os discentes trazem consigo, além de correlacionar, um conteúdo ao outro, dado que em algum momento eles se cruzam, contribuindo para uma formação mais ampla, global e planetária.

Como vimos, apesar de estar posta nas regulamentações que regem o ensino assim como nos PCN’s, a interdisciplinaridade é pouco praticada nas instituições de ensino, pois estas continuam desenvolvendo a práxis educacional, na maioria das vezes, disciplinarmente, e esta educação escolar tal como se apresenta, segundo Morin (2011a , p.15)

[...] nos ensina a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar problemas, em vez de reunir e

integrar. Obriga-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Esta prática dificulta consideravelmente uma formação crítica cidadã, uma vez que é insuficiente para que cidadãos aprendam correlacionar a relevância de um conteúdo à sua vida, assim como, ao que acontece no mundo, pois esse “império do princípio das disjunções, de redução e de abstração constitui o que chamo de paradigma da simplificação” (MORIN, 2005, p.11) não nos permite ter a percepção das interconexões. Nesse sentido consideramos que os pedagogos rebeldes na sua prática, profissionais inovadores que acreditam na educação e no que fazem, apesar de todas as dificuldades, ao conduzirem sua práxis de encontro a esse modelo de ensino que no passado teve sua eficiência, mas que atualmente não contempla as necessidades da sociedade; contribuirá profundamente para a emergente mudança do padrão de ensino.

O trabalho docente desenvolvido por meio da interdisciplinaridade contribui para a formação de um cidadão com a cabeça bem-feita, na qual este tenha “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (ibidem), e não bem cheia “onde o saber é acumulado, empilhado, e dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (MORIN, 2011a, p.21), e não bem cheia “onde o saber é acumulado, empilhado, e dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido” (MORIN, 2011a, p.21). Aí está a diferença entre a disciplinaridade rígida cartesiana, que muitas vezes é totalmente linear e pretende formar indivíduos de cabeças bem cheias, mas que não sabem, por vezes, se quer para que serve aquela informação, pois não conseguem transformá-la em conhecimento e a interdisciplinaridade que tem na sua proposta formar sujeitos, que possuem além de conhecimento competência de dar sentido aos saberes construídos na escola.

5 CONSIDERAÇÕES.

O estudo apresentou algumas informações que nos permitiram uma aproximação com o percurso histórico do curso de Pedagogia, desde a sua primeira regulamentação no país, enfatizando a respeito das nuances que permearam o curso, até sua definição, destacando as contribuições de Valnir Chagas, bem como as mudanças após a promulgação da LDBEN 9.394/ 96 (BRASIL, 1996) e a importância das DCN's para a regulamentação do curso. Assim como a difícil definição da identidade do graduado em pedagogia.

A partir das Leis e pareceres que regulamentaram o curso de pedagogia no Brasil, percebemos que em algum momento houve uma incerteza quanto a finalidade do curso, pois seus egressos não sabiam para que estavam habilitados, assim como o mercado que não compreendia quais as funções poderiam ser delegadas a estes profissionais.

Consideramos que o artigo 64 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), atenuou o campo de atuação do licenciado em pedagogia, ao abrir as especializações

como Supervisão, Orientação Educacional, Administração e Inspeção Educacional a todos os licenciados independente da área do conhecimento, pois a concorrência para conseguir uma vaga no mercado tornou-se mais acirrada.

Com o campo de atuação do pedagogo um pouco mais claro, partimos agora para algumas observações sobre a interdisciplinaridade, de acordo com o que aqui foi apresentado, podemos dizer que se trata da busca pela religação do conhecimento, objetivando entre outras coisas, fomentar mudanças na educação.

A interdisciplinaridade vincula o fazer pedagógico ao ser do sujeito e sua realidade, valorizando as interconexões existentes neste contexto, ao contrário do modelo cartesiano que os apresenta em uma relação de antagonismo, como distintas, assim modificando o fazer pedagógico. Os autores que a defendem criticam a disciplinaridade fragmentada por não conduzir a uma aprendizagem significativa.

Portanto o pedagogo, como profissional da educação, pode e deve colaborar para que essa proposta se efetive, estimulando as transformações no espaço educacional, mas para que isso ocorra, o mesmo necessita de coragem e perseverança, porque não acrescentar um pouco de rebeldia, pois enfrenta resistências no próprio sistema educacional que nem sempre aceita uma postura inovadora.

REFERÊNCIAS.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68.** Disponível em : <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 22 de julho de 2016.

BRASIL. **LDBEN no. 4024/1961.** De 20 de dezembro de 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> acesso em 28 de julho de 2016.

BRASIL. CFE nº 251/1962. 1962a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em 22 de julho de 2016.

BRASIL. **Parecer CFE nº 292/1962.** 1962b. *apud* SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. Revista Paidéia. V. 14, nº 28, 2004, p. 113 a 124. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6180>>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

BRASIL. **Parecer CFE nº 252/69,** *apud* SAVIANI, Demerval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. Revista Paidéia. V.

14, nº 28, 2004, p. 113 a 124. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6180>>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. L9394/94.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html> acesso em 09 de julho de 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos Temas Transversais Ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em 22 de julho de 2016.

FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. 18ª ed. Campinas, SP, 2012.

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

LUCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar:** Fundamentos Teóricos Metodológicos. 11º ed. RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos.** R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: <congressos.pucsp.br/index.php/CWebC/CWebC/paper/view/1004/13> acesso em : 28 de julho de 2016.

MORIN, Edgar *apud* PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2011b.

PASCAL *apud* MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERAFIM, Mônica de Souza; MAIA, Janicleide Vidal. **Projetos escolares na teia da interdisciplinaridade:** por uma aprendizagem reflexiva e integrada. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. EDUECE- Livro 1 03947,2008. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/457-Projetos_escolares_na_teia_da_interdisciplinaridade_por_uma_aprendizagem_reflexiva_e_integrada.pdf> Acesso em 26 de julho de 2016.

6 CURRÍCULO ESCOLAR, GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADES: novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade.

SCHOOL CURRICULUM , IDENTITY and GLOBALIZATION: challenges and pathways to the educator in contemporary times.

Simone Moura Andrioli de Castro Andrade¹⁴

“Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.
(FREIRE, 2008, p.99).

RESUMO: Este artigo promove a reflexão sobre novos desafios e caminhos para um educador na contemporaneidade correlacionando o percurso do currículo escolar, globalização e formação de identidade no contexto escolar. Possibilita-se a compreensão de que as teorias curriculares são desenvolvidas pelas transformações do homem, no cenário político, econômico e cultural, assim como, os educadores participam do processo de formação de identidades dos alunos. Discute-se que a globalização, mesmo que seja uma ideologia, provoca mudanças e cria-se um ‘jogo de forças, tensões ou ‘batalhas’ para o educador em seu cotidiano, o que torna a educação conflituosa, entre o modelo existente e os novos paradigmas emergentes. Como um caminho para esses desafios, sugere-se um trabalho pautado na interdisciplinaridade permeada pelo autoconhecimento. Esse processo representa-se simbolicamente pelo ‘Cavalo de Tróia’, Esse processo representa-se simbolicamente pelo ‘Cavalo de Tróia’, pois é de acordo com a história narrada na obra ‘Iliada’ de Homero, um dos principais símbolos da famosa guerra de Tróia, usado como estratégia pelos gregos para derrotar os troianos. O guerreiro grego Odisseu teria tido a ideia de construir um gigantesco cavalo oco e presentear os troianos, como um gesto simbólico de rendição da guerra. Os troianos aceitaram o ‘presente’ e levaram o cavalo para o interior das

¹⁴ **SIMONE MOURA ANDRIOLI DE CASTRO ANDRADE:** Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990) e mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é doutoranda em em Educação (Currículo) na área de Interdisciplinaridade, com orientação de Dra. Ivani Fazenda Catarina Arantes , pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015), pesquisadora do Centro de difusão e estudos da Consciência, estudante dos grupos de pesquisa do Gepi e Interesse (PUC/SP). Psicólogo autônomo - consultório particular, orientadora profissional e professora convidada do Centro Universitário Ítalo Brasileiro. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia junguiana. <http://lattes.cnpq.br/0618029679833651> E-mail: simoneandrade@terra.com.br

muralhas de Tróia. Centenas de soldados gregos saíram de dentro do cavalo e atacaram a cidade. Assim, a metáfora contempla ao mesmo tempo, aspectos obscuros, inconscientes, elementos 'surpresas' e recursos criativos que podem ser revelados neste 'campo de lutas. Desta forma, a atitude interdisciplinar e o autoconhecimento poderiam facilitar a ampliação da consciência do educador no sentido da promoção de aprendizados facilitadores para a construção de sujeitos autônomos integrados com a sua natureza e essência.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar; Globalização; Identidades; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This article raises reflection on new challenges and paths to an educator in contemporary times by correlating the curriculum course, globalization and identity formation in the school context. It allows the understanding that curricular theories are developed by the transformations of man, in the political, economic and cultural setting, as well as the educators participating in the process of forming students's identities. It discusses globalization, even if it is an ideology, provokes changes and creates 'forces', or 'battles' to the educator in their daily lives, bringing a conflictive educational field between the existing model and the new emerging paradigms. As a path to these challenges, it is suggested a work based on interdisciplinary permeated by self-knowledge. This process is represented symbolically by the 'Trojan horse' because according to the story told in the book 'the Iliad' by Homer, it is one of the main symbols of the famous Trojan war used as a strategy by the Greeks to defeat the Trojans. The Greek Warrior Odysseus had the idea of building a huge horse and gave it to the Trojans as a symbolic gesture of surrender. The Trojans accepted the 'gift' and led the horse into the walls of Troy. Hundreds of Greek soldiers left the horse and attacked the city. So, the metaphor includes at the same time, obscure, unconscious aspects, 'surprise' elements and creative features that can be revealed in this 'field of struggles' in the educational context. In this way, the interdisciplinary attitude and self-knowledge would facilitate the expansion of the teacher's consciousness towards the promotion of learning facilitators to bring out autonomous subjects integrated with their nature and essence.

KEYWORDS: curriculum; globalization; Identities; interdisciplinarity.

RICARDO HAGE

1 INTRODUÇÃO.

Ao refletir sobre o significado de currículo escolar no contexto educacional contemporâneo, coloco algumas questões introdutórias que me inquietaram enquanto educadora e psicóloga. Essas questões perpassam a dimensão epistemológica, ontológica e axiológica do ser e são as seguintes: que significa a palavra currículo? Qual é a origem da palavra? Qual é a sua história? Qual é a sua finalidade? Como é exercido em diferentes contextos?

Estes questionamentos provocaram-me novas indagações relacionadas ao percurso do currículo, globalização e formação de identidade. Por exemplo: quais são as influências do currículo frente à globalização nas identidades dos seus sujeitos no processo educacional? Quais são os novos desafios e caminhos para o educador na contemporaneidade? Qual é o papel do educador interdisciplinar na contemporaneidade?

Assim, nesse texto procuro tecer um caminho reflexivo sobre desafios e caminhos do educador nos dias atuais.

2 OS SIGNIFICADOS DE CURRÍCULO ESCOLAR E SEU PERCURSO.

Etimologicamente, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*. Esse termo traz duplo sentido: por um lado traz a ideia de percurso e por outro lado a ideia de carreira e curso, o que implica em conteúdo e plano de estudo. Desde a Idade Média, o currículo foi composto por uma classificação de disciplinas (*trivium* e *quadrivium*)¹⁵. Ao mesmo tempo em que o currículo nasce de uma necessidade organizadora e unificadora de segmentos de conteúdo, traz a fronteira entre os saberes, o que evidencia um primeiro paradoxo na história da formação do currículo (HAMILTON, 1992b). A fonte mais antiga de *curriculum* data de 1633 da Universidade de Glasgow. Segundo o autor (HAMILTON, 1992b) existe uma conexão com protestantismo, calvinismo e *curriculum*. A eficiência da escolarização parece estar relacionada com esta conexão:

Assim, falar de um 'curriculum pós-Reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um 'curriculum' deveria também ser completado. Enquanto a duração, sequência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de 'curriculum' trouxe [...] um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992b, p. 43).

O caráter histórico da escolarização nem sempre é evidente. É necessário entender o processo educacional em um âmbito mais amplo. Ainda segundo seus estudos (HAMILTON, 1992b), a escola medieval era “uma forma organizacional frouxa” que absorvia um grande número de estudantes. Não havia critérios avaliativos ou mesmo necessidade de controlar a presença do estudante. Os estudantes eram em número reduzido e os que pagavam eram submetidos à uma disciplina fraca, ou seja, não havia uma cobrança forte relacionadas às regras, diferente dos estudantes em situação economicamente

¹⁵ Referem-se às disciplinas acadêmicas desempenhadas pelos homens livres. Trivium (lógica, gramática, retórica) e Quadrivium (aritmética, música, geometria e astronomia).

desfavorável. Aos poucos, essa 'anarquia', ou seja, essa falta de regras, foi substituída pela ordem (HAMILTON, 1992b).

A adoção dos termos *currículum* e classe foi o produto de um processo de reforma pedagógica. Em primeiro lugar, veio a introdução de divisões em classes e na sequência, o refinamento do conteúdo e métodos pedagógicos. O ensino e a aprendizagem tornaram-se abertos ao controle e havia uma correlação de evangelização através da escolarização que se moldava às necessidades sociais. A escola nasceria à serviço da sociedade e de interesses?

Hamilton (1992a) nos auxilia para esta reflexão. Relata que o 'controle social' não é considerado como algo positivo ou negativo no processo da escolarização, mas como natural em processos institucionalizados. Ele (HAMILTON, 1992a) buscou um conceito alternativo para compreender essa problemática, escolheu o termo 'eficiência social', pois compreende que professores e alunos exercem um grau de participação no dia a dia e alteram práticas pedagógicas, ou seja, a escola reflete as mudanças que surgem por meio das práticas aplicadas.

E como se pode compreender as relações entre escolarização e socialização? O mesmo autor (HAMILTON, 1992a) pesquisou as origens de escolarização e encontra na palavra escola um indicador, pois este vocábulo advém etimologicamente de uma raiz grega denota lazer ou jogo. Hamilton (1992a) ainda diferencia os termos: socialização, educação e escolarização. A socialização é entendida como a interação humana, a educação é um processo mais visível e concreto, marcada por influências e interesses religiosos. O Hamilton (1992a) identificou uma possível conexão entre a escolarização e regulação social, o que o ajudou a compreender a articulação com o capitalismo inicial e a escolarização. Por meio das mudanças sociais, a partir do início do capitalismo, surgiram necessidades diferentes e a escolarização precisou servir ao mercado de trabalho, diferente da forma como ocorria no feudalismo. A escolarização ganhou um novo papel histórico. Além de transmitir habilidades ocupacionais particulares e criar uma força de trabalho treinada para o mercado de trabalho, Hamilton (1992a) evidencia que a partir do século XX, a escolarização cumpria um papel mais intervencionista para os governos mais centralizadores.

O currículo traz desde a sua origem a historicidade, movimento e cultura. Implica na escolha de disciplinas, porém vai muito além dos conteúdos propostos, forma um campo de conflitos com indivíduos, identidades, espaços, relações, portanto possui uma função política e reguladora. Assim, o percurso trilhado pelo currículo foi construído mediante influências, históricas, culturais, políticas sociais, portanto é uma construção sócio histórica cultural em permanente transformação.

O desenvolvimento do currículo é influenciado pelos sujeitos que o compõe, bem como, pelo sistema educacional no qual está inserido. Até o início do século XX, a escola era eminentemente tradicionalista, dando ênfase à ação do professor e as matérias de ensino. Neste contexto, o ensino era centrado no professor e, conseqüentemente, no conteúdo por ele ministrado; o aluno era passivo, visto como receptor de informações descoladas da realidade. Havia um distanciamento afetivo na relação professor – aluno que provavelmente

refletiria na formação de identidade do estudante, uma vez que forma-se a identidade a partir de modelos importantes de identificação. A partir de movimentos sociais e culturais da década de 1960, surgiram novas teorizações que contestavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, vigentes até então e surgiram questões referentes às ideologias, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência contempladas pelas teorias denominadas Críticas¹⁶ (SILVA, 2004).

Na medida em que as teorias tradicionais eram consideradas teorias de aceitação, ajuste a adaptação, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. Segundo Silva (2004, p.30) para “[...] as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. Neste modelo, há uma alteração nos papéis educacionais e o aluno é o protagonista do processo de ensino, formado para o autocontrole e responsabilidade. A matéria é um meio para a consecução dos objetivos e o método utilizado é o experimental, visando a participação ativa do aluno, sua integração, o atendimento dos interesses e necessidades individuais.

A partir dos anos 70, sob a égide do regime militar, implantado no Brasil em 1964, surge o tecnicismo, inspirado na teoria behaviorista de aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, que tinha como mote, o modelo empresarial aplicado à escola. Este modelo acabou sendo imposto no Brasil, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, então vigente.

Neste modelo, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas; o aluno deverá ser eficiente (produtivo) e saber lidar ‘de forma científica’ com os problemas da realidade, em consonância com os objetivos propostos, dando ênfase na produtividade. Há um evidente processo de fragmentação no processo educacional que vai sendo refletido no sujeito que ensina e aprende.

Por volta dos anos 80, as tendências de cunho progressista interessada em propostas pedagógicas voltadas para os interesses da maioria da população, foram adquirindo maior solidez e sistematização. Dentre essas tendências, destacam-se a Pedagogia Libertadora¹⁷ e a Pedagogia Crítico-Social de Conteúdos¹⁸.

A Pedagogia Libertadora retomou a proposta da educação popular dos anos 60, direcionando seus princípios e práticas em função das possibilidades do seu emprego na educação formal em escolas públicas. A Pedagogia Crítico-

¹⁶ Essas teorias basearam-se nas concepções marxistas, concebendo que a educação é um instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, atrelado à sociedade capitalista. Desempenha um papel crítico e libertador em favorecimento das massas populares.

¹⁷ Também denominada pedagogia da libertação, faz parte dos postulados centrais de Paulo Freire. O termo também associado à filosofia de Enrique Dussel. Segundo Dussel, o processo pedagógico passa pelo ser humano.

¹⁸ Também denominada de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, foram desenvolvidas no Brasil por Dermeval Saviani, preocupada com a função transformadora da educação.

Social de Conteúdos constituiu-se como movimento pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor, no ensino de qualidade para o povo e, especialmente, na acentuação da importância do domínio sólido, por parte de professores e alunos, dos conteúdos científicos do ensino como condição de participação efetiva do povo nas lutas sociais. Assim, em consonância com este momento histórico, as Teorias Pós-Críticas surgem com a proposta de ampliar as discussões acerca dos conceitos defendidos na teoria anterior - Teoria Crítica - numa dimensão questionadora, libertadora e emancipatória. A preocupação com as implicações entre saber, identidade e poder, as remetem para questões pertinentes à diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo; das questões de gênero, raça, etnia e sexualidade; dos discursos; da subjetividade e, também, das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural.

Sacristán (1999, p. 44) corrobora com esta assertiva quando aponta que a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratamente, porque essas metas não podem ser para qualquer fim e por que os meios para consegui-las operam em contextos incertos, sobre seres humanos que impõem critérios ao que se fala com eles [...].

Nesta perspectiva, teorias curriculares e tendências pedagógicas contemplam a formação global do homem, bem como, apontam e refletem novas necessidades educacionais.

A interdisciplinaridade vem ao encontro desta proposta, origina-se com a finalidade comum de desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, almeja contribuir para a formação de uma pessoa autônoma, responsável e crítica. A concepção brasileira é direcionada ao educador em sua pessoa e em seu agir: “o importante não é o conteúdo das disciplinas, mas sim o ato de educar, a educação como ação, uma ação que executa e espera”. (FAZENDA, 2003, p.40). A interdisciplinaridade surgiu em um cenário de fragmentação de saberes e foi desenvolvida para uma busca de resultados no cotidiano, com diferentes prevalências para questão praxiológica ou para o sujeito aprendiz.

RICARDO HAGE

3 GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADES E POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE.

A partir dessas colocações introdutórias sobre a origem da história da educação e percurso do currículo, como podemos pensar as identidades a partir do processo de globalização na contemporaneidade?

Os autores Burbules e Torres (2004) apontam algumas questões nesta direção. Segundo estes autores (BURBULES e TORRES, p.13), as escolas agiram desde os primórdios sustentadas por estruturas políticas que “mantinham o controle da sociedade sobre o processo escolar, influenciando os estudantes nas suas necessidades de identidade, cidadania e papéis de trabalho”. Como a globalização, sendo “real” ou ideológica afeta a educação?

A globalização da economia causou uma unificação do capital junto com a reestruturação neoliberal, ampliou a educação para viver, modifica os objetivos da educação, promovendo uma formação profissional, mercadológica, lidando com um mundo de relações internacionais extremamente competitivos. Mesmo que a globalização seja uma ideologia, mudanças estão ocorrendo no cenário, político, econômico, cultural que provocam profundas alterações no cenário público e privado, tornando a educação conflituosa, entre o modelo existente e os novos paradigmas emergentes.

Os autores Burbules e Torres (2004, p.23) questionaram:

De que maneira a educação deveria preparar os estudantes para lidarem com elementos de conflitos locais, regionais, nacionais, transnacionais à medida que culturas e tradições, cujas histórias de antagonismo podem ter sido mantidas parcialmente suspensas por Estados-nação fortes e poderosos, e desintegram, quando essas instituições perdem um pouco de sua força e legitimidade? Até que ponto a educação pode ajudar a construção do self e, em um nível mais geral a construção de identidades?

Como a educação poderia contribuir com os aprendizes para enfrentar estas questões? Conforme os mesmos autores, os educadores participam do cenário no processo de formação de identidades dos alunos, ajudando-os a se constituírem como sujeitos, o que inclui a dimensão do ser social e político nos seus processos de desenvolvimento. Os professores podem estimular os alunos a construir novos conhecimentos a partir de suas identidades culturais. Esse movimento seria facilitado se o educador tiver consciência sobre a intencionalidade e motivação interna sobre a escolha de determinado conteúdo, ou seja, é importante refletir sobre as mensagens transmitidas em sala de aula. Segundo Moreira e Silva (1994) o currículo existente, organizado e transmitido nas instituições educacionais, é um 'palco' político, com três pilares relevantes: ideologia, cultura e poder. Em relação à ideologia, o conhecimento transmutado em currículo escolar, segundo o autor, é importante ser investigado, uma vez que a ideologia está presente no processo de produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições. No que diz respeito à cultura, o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o currículo é um terreno de produção e de política cultural.

Neste sentido, o autoconhecimento do educador poderia contribuir para que possa ter a consciência do seu papel e da ideologia que está sendo transmitida no processo de ensino. Caso contrário, com a globalização, corre-se o risco de não se promover aprendizados que facilitem a construção de um sujeito autônomo integrado com a sua natureza e essência.

O educador interdisciplinar vem ao encontro deste papel integrador e transformador, possibilita que o aprendiz encontre o seu desenvolvimento genuíno, na medida em que respeita e honra a história de vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Contempla a troca, no diálogo, o pensar do outro, exige o exercício da subjetividade para a intersubjetividade (FAZENDA, 1995).

Por meio da metáfora do Cavalo de Tróia, que de acordo com a história narrada na obra 'Ilíada' de Homero, é um dos principais símbolos da famosa guerra de Tróia, usado como estratégia pelos gregos para derrotar os troianos¹⁹, Santomé (2013) contribui com o educador interdisciplinar, na medida que propõe um caminho transformador na educação. O autor aborda um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica de construção para um mundo mais humano, justo e democrático. Acrescenta, que se na educação são abertas 'portas, é necessário conhecê-las e estas estão entrelaçadas com o que o autor chamou de 'revoluções de nossa época'. Revoluções que abarcam mudanças em todas as áreas: tecnológicas, comunicações, científicas, econômicas, política, ecológicas, estéticas, relações de trabalho, populações, sociais. Todas essas áreas afetam profundas transformações no currículo escolar, trazendo novas questões para a educação, bem como, refletem na formação de identidades²⁰.

O 'Cavalo de Troia' poderia representar simbolicamente os aspectos obscuros, inconscientes, elementos 'surpresas' uma vez que a metáfora contempla ao mesmo tempo, aspectos obscuros, inconscientes, e recursos criativos que podem ser revelados neste 'campo de lutas'. O educador poderá ser despertado, já na sua formação, para uma prática interdisciplinar considerando interdisciplinaridade como "uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão" (FAZENDA, 2002, p.11). Assim, durante a jornada do educador, a atitude interdisciplinar permeada pelo autoconhecimento, podem contribuir para que obstáculos sejam vencidos e soluções possam ser encontradas para os desafios na contemporaneidade.

Como foi exposto por Santomé (2013), a educação das emoções e valores, poderia contribuir neste sentido desde muito cedo. O mesmo autor aponta a necessidade de programas de formação para que os professores desenvolvam suas capacidades de empatia, compaixão, respeito e escuta frente aos estudantes, bem como, uma educação mais integrada, holística, que amplie a consciência das múltiplas interações e interdependências do conhecimento.

Assim, durante a jornada do educador, a atitude interdisciplinar permeada pelo autoconhecimento, que contempla a educação das emoções e valores, podem contribuir para que obstáculos sejam vencidos e soluções possam ser encontradas para os desafios da educação na contemporaneidade.

¹⁹ O Cavalo de Tróia era feito de madeira e totalmente oco por dentro. O guerreiro grego Odisseu teria tido a ideia de construir um gigantesco cavalo e presentear os troianos, como um gesto simbólico de rendição da guerra. Os troianos aceitaram o 'presente' e levaram o cavalo para o interior das muralhas de Tróia. Todos os soldados beberam e comemoraram a rendição do inimigo e, quando todos estavam dormindo, centenas de soldados gregos saíram de dentro do cavalo e atacaram a cidade. (<http://www.significados.com.br/cavalo-de-troia>).

²⁰ Compreende-se este conceito a partir da concepção de Ciampa (1987) que afirma que a identidade se transforma, sendo uma questão social e política.

4 CONSIDERAÇÕES.

O currículo está relacionado com ações e transformação das relações de poder e deve ser compreendido por um processo contínuo de análise reformulação no processo educacional.

As teorias curriculares e tendências pedagógicas são influenciadas pela formação global do homem, bem como, apontam e refletem constantemente novas necessidades e identidades.

Caberia aos educadores na contemporaneidade ajudar os alunos a se reconhecerem nas suas histórias de vida para poderem 'vive-las' integralmente, com todo o seu potencial e 'humanidade'.

Ao educador poderia ser atribuído simbolicamente um papel de 'revolucionário' na Educação, construindo um grande 'Cavalo de Tróia' para a sua 'batalha'. Poderia ser colocado no 'cavalo' vários artefatos e recursos, procurando desenvolver um projeto em parceria com tantos educadores 'revolucionários' da paz, que desejam os melhores caminhos e estratégias para cada revolução que se apresenta em suas realidades. Seriam os 'guerreiros do bem', acima de tudo, munidos de esperança, amor e alegria para juntos se enfrentar melhor muitas batalhas ainda desconhecidas.

Nesse sentido, o educador interdisciplinar contemplaria esta proposta. Coloca-se como um revolucionário, constrói seus cavalos de Troia. Inova, cria e ousa. Pensar de forma interdisciplinar é exercitar o diálogo com outras formas de conhecimento, o que contribui para a valorização das experiências do cotidiano. Favorece a expansão do diálogo com o conhecimento científico, direciona para uma prática libertadora, para o enriquecimento da relação com o outro e com o mundo. Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser considerada um caminho curativo e revitalizador para um cenário de identidades, mas não de sujeitos.

REFERÊNCIAS.

BURBULES, Nicholas, TORRES, Carlos Alberto (org). **Globalização e educação: perspectivas crítica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CIAMPA, Antonio da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 2. ed. Campinas: SP: Papyrus, 1995.

_____. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**, 2. ed. SP, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: qual é o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

HAMILTON, David. **Mudança Social e mudança pedagógica**: a trajetória de uma pesquisa histórica. In Teoria e Educação, v. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992a.

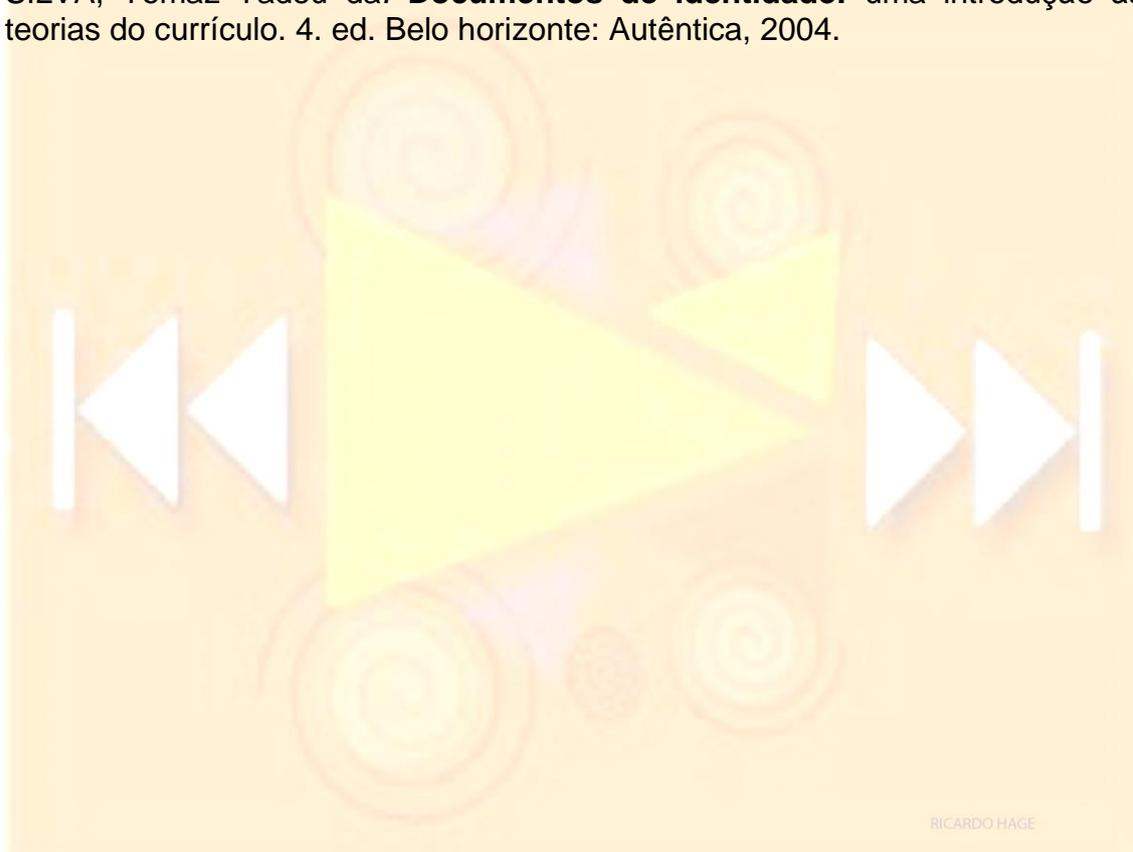
HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação, v. 6**, Porto Alegre, Pannonica, 1992b.

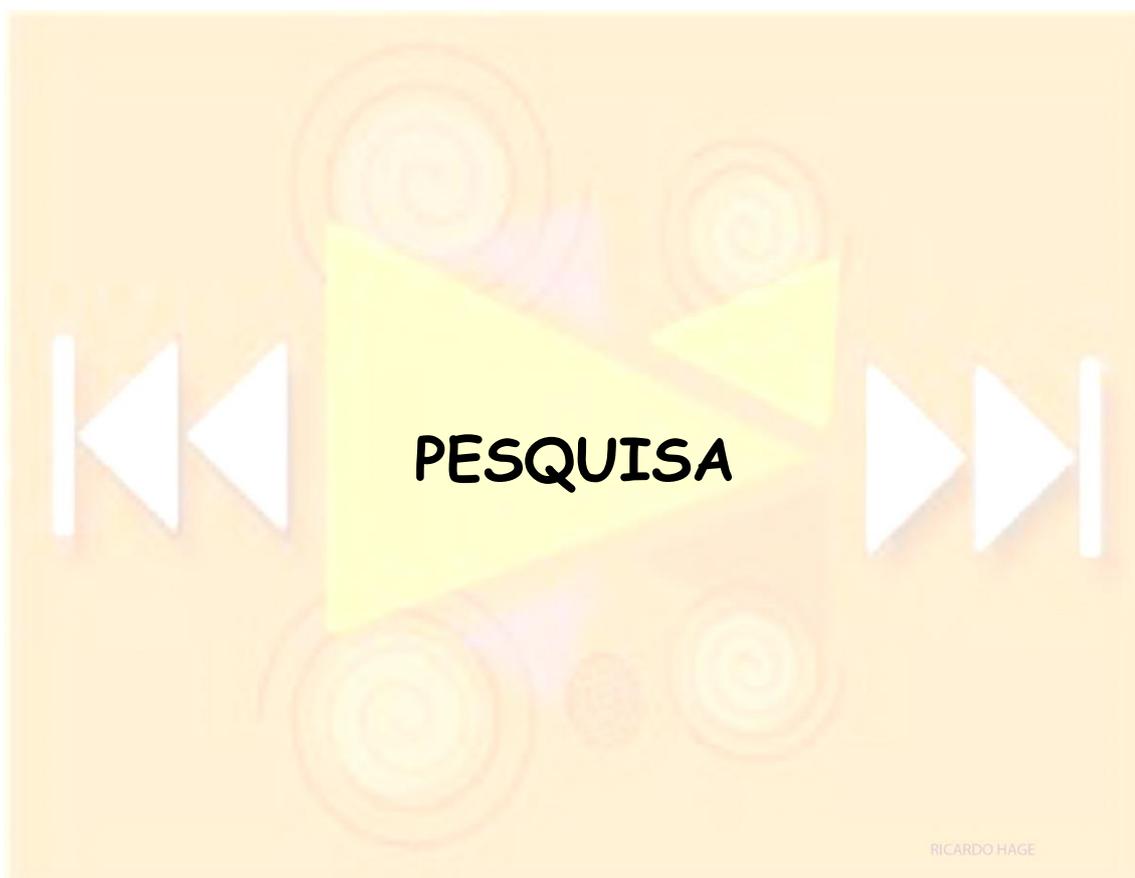
MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e Justiça social**: o cavalo de Tróia da Educação. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2004.





7 PROJETOS E RESULTADOS DAS PESQUISAS DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM INTERDISCIPLINARIDADE - GEPI/CAPES/CNPQ.

PROJECTS AND RESULTS OF RESEARCHES IN GEPI - GROUP OF STUDIES AND RESEARCHES ON INTERDISCIPLINARITY.

Ivani Catarina Arantes Fazenda²¹
Herminia Prado Godoy²²

RESUMO: Dando continuidade as medidas sobre os procedimentos a serem adotados pelos grupos de pesquisa certificados pelo CNPQ/CAPES discriminados no Ato no. 01/2016 da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo de 12/01/2016 damos continuidade a apresentação dos projetos de pesquisas que foram aprovados no segundo semestre de 2016, bem como apresentamos os relatórios das pesquisas dos pesquisadores e estudantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade- GEPI. A continuidade dos integrantes pesquisadores e estudantes no GEPI- CNPQ/CAPES depende da apresentação e aprovação dos projetos pela líder: profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda e da apresentação anual dos relatórios de pesquisa que estão em andamento. É o que expomos neste número da revista Interdisciplinaridade.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, pesquisa, educação.

ABSTRACT: Going on with the procedures to be adopted by the research groups certified by CNPQ/CAPES and discriminated in Act n. 01/2016 of

²¹ **IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA:** Professora titular do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Livre docente em Didática pela Universidade do Estado de São Paulo (UNIVESP/1991). Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (UNESP/1984). Mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1978). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP/1963). CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>; site: <http://pucsp.br/gepi>; E-mail: jfazenda@uol.com

²² **HERMINIA PRADO GODOY:** Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INTERESPE do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professora do Curso de Pós Graduação do Centro Universitário Ítalo Brasileiro- UNIITALO. Psicóloga Clínica. Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2011). Mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie/1999). CV: <http://lattes.cnpq.br/1130515834292714>; E-mail: herminiagodoy@gmail.com

Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo in January 12th 2016, we introduce the research projects that were approved in the second half of 2016 as well as the researchers and students's reports that belong to GEPI – Group of Studies and Researches on Interdisciplinarity. The continuation of the group members depends on the introduction and approval of the leader: Prof. Dr. Ivani Catarina Arantes Fazenda and the ongoing annual research reports. This is what we show in this magazine about Interdisciplinarity

Keywords: interdisciplinarity, research, education

GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade foi criado em 1981 e pela Profa. Dra. Profa. Ivani Catarina Arantes Fazenda. O Grupo teve seu reconhecimento pela CAPES em 1986. (FAZENDA, 2016. a)²³

Linha de pesquisa: interdisciplinaridade. (FAZENDA, 2016. b)²⁴

Objetivo Geral: pesquisar fundamentos, princípios, procedimentos metodológicos e práticos da interdisciplinaridade na educação e nas demais ciências humanas. (FAZENDA, 2016. b)

Objetivos específicos: investigar o momento atual da interdisciplinaridade no Brasil e no mundo e pretende levar as técnicas e teorias sobre interdisciplinaridade aos núcleos escolares e trazendo para os encontros do grupo pessoas que trabalham com a interdisciplinaridade para diálogo e troca de saber. (FAZENDA, 2016. b)

REPERCUSSÕES OUT/2016: O GEPI foi criado em 1981 e reconhecido pela CAPES em 1986 tem como líder a profa. Sra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Sua linha de pesquisa é a **interdisciplinaridade**. Possui como objetivo geral **investigar o momento atual da interdisciplinaridade no Brasil e no mundo e pretende levar as técnicas e teorias sobre interdisciplinaridade aos núcleos escolares e trazendo para os encontros do grupo pessoas que trabalham com a interdisciplinaridade para diálogo e troca de saber**. A cada semestre são eleitos objetivos específicos a serem desenvolvidos pelos estudantes nos encontros semanais. Neste segundo semestre de 2016 foi estudado por meio de seminários, discussões, resenhas o livro: Interdisciplinaridade na Formação de professores: da teoria à prática (FAZENDA, 2006). O GEPI possui 18 estudantes e 10 pesquisadores cadastrados do CNPQ/CAPES e conta com 234 colabores cadastrados que

²³ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Pesquisadores e Estudantes. Diretório do GEPI no CNPQ/CAPES. Disponível no site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/home.jsf?faces-redirect=true> Acesso em: 30/03/2016.

²⁴ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Pesquisa e linha de pesquisa do GEPI constante no currículo lattes da profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Disponível no site: <http://lattes.cnpq.br/>. CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>. Acesso em: 30/03/2016b.

colaboram com artigos para a revista, participam de palestras, congressos, simpósios nacionais e internacionais sobre a interdisciplinaridade. Atua em parceria com grupos de pesquisa da PUC bem como instituições em São Paulo (INTERESPE e NEF), em outras cidades do Brasil e Exterior. Sua revista: Interdisciplinaridade editada pelo portal PUCSP de revistas eletrônicas, com duas edições anuais, já se encontra na 9ª edição. Sua líder já está no 28º livro editado sozinha e em parceria com alunos e colegas sobre interdisciplinaridade regulares editada semestralmente pelo Portal Eletrônico de Revistas da PUC/SP. Sua líder mantém contato e integra os seguintes núcleos internacionais: UNIVERSIDADE DE ÉVORA (Portugal); SHERBROOKE (Canadá); TOULOUSE (França) e UNIVERSITÉ FRANÇOIS RABELAIS (França).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ATÉ OUTUBRO DE 2016 PELO GRUPO DE PESQUISA GEPI.

Nas reuniões semanais dos estudantes e pesquisadores do GEPI foram realizados seminários, debates e discussões sobre o livro: Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática (FAZENDA, 2006)²⁵.

Reforçamos que estamos dando sequência ao **objetivo de intercâmbio** entre pós, graduação, na PUCSP e em outras Universidades e com as escolas de ensino da Rede Pública e particular de Educação para troca de experiências e diálogo.

Em 10/05/2016 ocorreu a Inauguração do Centro de Educação Infantil - CEI- Professora Ivani Catarina Arantes Fazenda em 10/05/2016 com a presença do Excelentíssimo prefeito de São Paulo Fernando Haddad e do Secretário de educação Gabriel Benedito Issaac Chalita. A Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda ficou muito emocionada e contente com a homenagem que lhe foi feita ainda em vida e se prontificou a dar toda a assistência necessária aos Gestores e professores do Centro Educacional.

Visando a aquisição de maior conhecimento prático à formação acadêmica da pós graduação, por meio de visitas a colégios com práticas educacionais inovadoras e sustentáveis, no dia 15/09/2016 das 10 as 14 h foi realizada uma visita técnica ao Colégio Porto Seguro unidade Morumby em que os participantes do GEPI conheceram os projetos educacionais do Porto Seguro, tais como a Sala Global e a Escola da Comunidade que atende 1600 alunos da Comunidade de Paraisópolis. Os integrantes participaram da plantação de uma árvore, de um almoço de confraternização e de comemoração ao aniversário da Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

²⁵ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** Canoas: ULBRA, 2006.

Para o ano de 2017 continuaremos priorizando a difusão das pesquisas realizadas pelo GEPI, trazendo em nossos encontros pesquisadores da área para troca de conhecimento e estimulando nossos pesquisadores e estudantes a participarem de eventos como: palestras, simpósios, cursos, congressos e o desenvolvimento e execução de projetos de pesquisas que visem o crescimento técnico e teórico da interdisciplinaridade.

Os pesquisadores e estudantes do GEPI continuarão tendo como eixo norteador de suas pesquisas a interdisciplinaridade e cada um em seu campo de interesse colaborará para que os objetivos do Projeto do GEPI sejam alcançados e no final do ano possamos ter um panorama sobre o momento atual da interdisciplinaridade no Brasil e no mundo.

Relacionamos nas tabelas abaixo o pesquisador e o nome de seu projeto de pesquisa, bem como os nomes e projetos dos estudantes do GEPI cadastrados no CNPQ/CAPES. (FAZENDA, 2016. c) e a sua situação quanto a apresentação de projetos e relatórios de pesquisas. Lembramos que para permanecer no GEPI/CNPQ/CAPES o pesquisador deve apresentar anualmente o relatório de sua pesquisa e o seu objetivo para o próximo ano de pesquisa. Já o estudante deve apresentar anualmente o seu relatório de pesquisa.

PESQUISADORES: PESQUISAS EM ANDAMENTO.

Pesquisador (a)	Nome	Situação
Ana Maria Di Grado	A ser informado.	<i>A ser informado.</i>
Ana Maria Ramos Sanches Varella	Os momentos atuais Interdisciplinaridade.	<i>Relatório abril/2016.</i>
Cláudio Picollo e Sonia Regina Albano de Lima	Pensar e fazer arte.	<i>Relatório abril e out/2016.</i>
Fernando Cesar de Souza	Interdisciplinaridade e med integrativa.	<i>Relatório abril/2016.</i> <small>RICARDO HAGE</small>
Herminia Prado Godoy	Sistematização e difusão dos trabalhos desenvolvidos pelo GEPI- Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade por meio da comunicação: digital e impressa.	<i>Relatório abril/2016 e Set/2016.</i>
Nali Rosa Silva Ferreira		<i>Projeto mai/2016.</i>
Valda Inês Fontenele Pessoa		<i>Projeto ago/2016.</i>

Ana Maria Ruiz Tomazoni	Interdisciplinaridade: práticas sobre educação alimentar.	<i>Em análise.</i>
Raquel Gianlola Miranda	Como graduandos utilizam recursos da informática e da Internet no ensino superior, e quais as relações interdisciplinares que estes estabelecem.	<i>Projeto Set/2016</i>

ESTUDANTES: PÓS- DOC

Pesquisador (a)	Nome	Situação
Dirce Encarnacion Tavares:	Interdisciplinaridade, metodologia científica e história de vida.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Eliana Márcia dos Santos Carvalho	A prática interdisciplinar de egressos de um curso de letras/inglês - <i>puzzle</i> disciplinar?	<i>Relatório set/2016.</i>
Rosângela Almeida Valério	Leitura na perspectiva interdisciplinar.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>

ESTUDANTES: DOUTORANDOS

Pesquisador (a)	Nome	Situação
Danúzia Arantes Ferreira Batista de Oliveira	Programas Interdisciplinares de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> no Estado de Goiás.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Fausto Rogério Gentile	O Estado da Arte da Interdisciplinaridade: O construto epistemológico de Ivani Catarina Arantes Fazenda (1985-2015).	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Flávia Albano de Lima	Os cursos de licenciatura em música: sentido, intencionalidade e	<i>Relatório a ser apresentado.</i>

	funcionalidade na educação brasileira.	
Jerley Pereira da Silva	A Gestão Educacional e a Interdisciplinaridade: Proposta para o Século XXI.	<i>Relatório set/2016.</i>
Lislayne Carneiro	A implementação da reforma curricular e o trabalho docente no programa mais educação São Paulo.	<i>Relatório set/2016.</i>
Luciana Pasqualucci	Gestão e educação interdisciplinar em museus e instituições culturais.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Maria Sueli Periotto	O diálogo entre conteúdos curriculares e valores éticos na Educação Básica: um caminho interdisciplinar para a Cultura de Paz.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Peterson José Crus Fernandes	Escola interdisciplinar: para um currículo entrado na pessoa capaz de aprender, agir e falar no mundo da vida.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Rita Aparecida dos Reis	Os cursos de pedagogia, foco na mudança curricular, com uma abordagem interdisciplinar	<i>Relatório set/2016.</i>
Simone Moura Andrioli de Castro Andrade	Educação interdisciplinar e autoconhecimento em vivências simbólicas na área da saúde.	<i>Relatório set/2016.</i>

ESTUDANTES – MESTRANDOS

Pesquisador (a)	Nome	Situação
André Reinach	Encontros com Gaia: uma investigação	<i>Relatório a ser apresentado.</i>

	interdisciplinar sobre o encontro entre infância e natureza	
Eliana Rodrigues Boralli Mota	Pesquisa Interdisciplinar do movimento desenhado pela visão e ação Educacional exercidas na Associação dos Amigos da Criança autista-AUMA.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>
Julio Cesar Cintrão	O desenho de cursos de capacitação profissional: possibilidades e dificuldades para o desenvolvimento de um currículo por competências.	<i>Relatório a ser apresentado.</i>

Como assinalamos na Revista Interdisciplinaridade número 8 em cada uma das edições de nossa revista detalharemos os objetivos de cada um dos projetos em andamento do GEPI, bem como exibiremos os resultados anuais obtidos em cada uma das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GEPI. Maiores informações podem ser obtidas em nosso site: www.pucsp.br/gepi.

Nesta edição de Out/2016 apresentamos os relatórios de pesquisa dos pesquisadores: Cláudio Picollo, Sonia Regina Albano de Lima e Herminia Prado Godoy. Os projetos de pesquisa dos pesquisadores: Nali Rosa Silva Ferreira e Valda Inês Fontenele Pessoa e os relatórios das pesquisas dos estudantes/doutorandos: Jerley Pereira da Silva, Lislayne Carneiro e Simone Moura Andrioli de Castro Andrade.

RICARDO HAGE

1.1 PROJETOS DE PESQUISA APROVADOS.

1.1.1 Prática docente interdisciplinar na formação de professores: mediação, projetos de ensino e de autoaprendizagem.

Pesquisadora CAPES/CNPQ: Nali Rosa Silva Ferreira

Líder/Orientadora: Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda

Esta proposta de pesquisa pretende um recorte na interface educação-comunicação. Problematiza a mediação na prática dos docentes formadores dos professores para a educação básica. Nesse sentido, tem em vista as percepções dos alunos sobre a prática mediadora desses formadores para

orientá-los para a autoaprendizagem. O momento histórico que vivemos é configurado por um ambiente de conhecimento em transformação, em permanente mudança e com um intenso fluxo de informações. Vivenciamos a incorporação “rotineira de conhecimentos ou informações novos em situações de ação, que são assim reconstituídos ou reorganizados” (GIDDENS, 2002, p. 223). Composto e constituindo este cenário de mudanças estão as tecnologias da comunicação e da informação que nos colocam no convívio com a interatividade virtual nos diversos espaços do nosso cotidiano. O recurso às tecnologias de informação, como a internet, incitou e até provocou mudanças conceituais profundas, que têm estimulado novas aprendizagens e têm transformado hábitos e valores.

No campo profissional, valorizam-se profissionais com mentes flexíveis, que antecipam situações, que ampliam o olhar buscando conexões nos fatos, nos problemas e nas questões que analisam. E, ainda, que são capazes de decisões fundadas no senso crítico diante das várias possibilidades de informações; profissionais com autonomia e capazes de implementar projetos de autoaprendizagem, de autoformação, de autorregular-se para o alcance de metas pessoais e sociais. No contexto atual, tempo do conhecimento em transformação, em permanente mudança e de intensidade de informações é também tempo do diálogo na interface educação-comunicação. Nessa interface, a interdisciplinaridade busca o entendimento da realidade, com o diálogo com o próprio conhecimento. Neste caso, a educação e a comunicação. Não há educação sem comunicação. Aprender é apropriar-se de uma comunicação pedagógica.

Assim, cabe à universidade proporcionar um ensino que capacite ao futuro professor construir seu caminho para autogerir seu processo de aprendizagem no curso de graduação, como forma de preparação para o exercício profissional. No entanto, na docência no ensino superior, no contato com os alunos das licenciaturas nem sempre se percebe, na atitude de muitos deles, senso crítico na autogestão para a construção do conhecimento de formação profissional. Especialmente quando oriundo de informações disponibilizadas pelas diferentes redes de comunicação. Cabe então, a educação do olhar interdisciplinar para conhecer. Educação para uma atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2003) de abertura diante do conhecimento, mediada pelo professor, para auxiliar o aluno a buscar conexões e sínteses conceituais diante das inúmeras informações disponíveis na internet sobre o objeto que se estuda. Abertura também no olhar do professor para o sentido do mediar estendido no mediatizar.

Justificando e delineando os objetivos da proposta de pesquisa: O estudo sobre o exercício da interdisciplinaridade no cotidiano do trabalho docente, no ensino superior, tem sido objeto de diferentes focos e se desdobrado em investimentos na formação inicial e continuada do professor. No entanto, ainda cabe lugar as indagações sobre a metodologia da interdisciplinaridade que norteia o trabalho nos cursos de licenciatura para professor da educação básica. Isso têm me instigado na busca contínua de estudos que melhor fundamentem a prática.

Assim, a presente proposta de trabalho se justifica na possibilidade de ampliar conhecimentos relativos à essa metodologia, sob a perspectiva da interface educação-comunicação. Entre os conhecimentos e habilidades do professor

com atitude interdisciplinar está a possibilidade de ser também um professor-educomunicador.

Mediar é colocar o pensamento do aluno no movimento do diálogo consigo mesmo, com o outro e com o objeto de conhecimento. Para Peixoto e Carvalho (2011), a mediação pedagógica pode ocorrer com ou sem o uso de tecnologia e que a situação relevante nesta ação não é o uso de recursos tecnológicos em si, “mas a [...] a relação entre aluno e professor, a utilização de estratégias de ensino que visem a atividade mental do aluno e que o situem como sujeito do processo educacional” (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 38).

Nessa perspectiva, como afirmam esses autores o processo de implementação de um dispositivo de comunicação midiaticizada no processo ensino aprendizagem está relacionado à engenharia da formação e ao design pedagógico. No entanto, pude perceber que não tem sido contemplado de modo claro e eficiente, na preparação do professor da escola básica, atividades formativas para o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), conforme recomendado na Resolução Nº 02/ 2015, art. 5º, inciso VI. Esta é uma das lacunas no processo de formação de professores que pode ser investigada e resultar em reflexões que podem gerar propostas para a melhoria dessa formação.

Assim, torna-se relevante estudar também as percepções de alunos de outras instituições de ensino superior (IES) de formação inicial do professor para a educação básica sobre prática pedagógica midiaticizada. E, então avaliar se essa prática tem indicado caminhos para a autogestão e autorregulação na aprendizagem dos licenciandos. A aquisição da autonomia intelectual na formação acadêmica, como uma preparação para a vida profissional, não deve ser entendida sem a autogestão e a autorregulação na aprendizagem.

Parto do pressuposto que, quando o docente formador do professor exerce habilidades próprias do professor-educomunicador, está mediando caminhos para auxiliar o futuro professor nos processos de autogestão e autorregulação na aprendizagem. Neste sentido, indagamos: há condições basilares (infraestrutura nas IES, projetos didáticos em andamento ou em perspectivas de implementação, formação básica mínima dos formadores nos processos de midiaticização) para que esta prática midiaticizadora seja presente no cotidiano do trabalho do formador do professor? E para que se possa fazer uma avaliação dos elementos que constituem uma ação didática midiaticizada dos formadores em seus projetos de ensino? Há também possibilidades de se fazer uma avaliação desta ação didática como um dos caminhos para facilitar a autonomia intelectual do aluno? E ainda, de modo que se possa estabelecer relações entre a prática interdisciplinar do professor-educomunicador e a trajetória para a autogestão e a autorregulação na aprendizagem?

Com a crença na possibilidade de investigação desses questionamentos, defino o objetivo principal do estudo: *compreender, a partir da percepção dos alunos de cursos de licenciatura de instituições de ensino superior de Belo Horizonte, como tem se processado a midiaticização dos docentes nesses cursos, tendo em vista a articulação entre projetos de ensino e projetos de autoaprendizagem.* Para melhor nortear este estudo apresento ainda outros objetivos mais específicos: a) identificar elementos presentes na ação pedagógica midiaticizada do professor que possibilitem a articulação de projetos

de ensino a projetos de autoaprendizagem; b) estabelecer relações entre educomunicação, prática docente interdisciplinar e condições básicas para desenvolvimento dos processos de mediação no ensino e na aprendizagem, nos cursos de licenciatura, em nível de graduação superior, em Belo Horizonte.

A educomunicação enquanto uma nova área ou campo do conhecimento é por natureza interdisciplinar. Tem o propósito de desenvolver, por meio de ações educacionais, a educação de cidadãos críticos para a leitura das informações em um tempo cada vez mais marcado pela influência da comunicação no processo de formação. A formação docente, nem sempre, tem sido vinculada às necessidades do cotidiano do professor. Matilla (2014) nos alerta que, no campo da comunicação, muitas vezes, “o ensino sobre as técnicas [...] tem precedido o ensino sobre os processos de comunicação e de sua contextualização” (MATILLA, 2014, p.169).

Matilla acrescenta também que, de modo geral, as instituições formadoras do professor não têm se interessado em trabalhar com um currículo que incentive o pensamento crítico para utilização das “imensas possibilidades didáticas dos diferentes meios de comunicação” (p.169), ou ainda, que alerte para a riqueza contida no “cotidiano dos textos, imagens e sons que os meios de comunicação e os sistemas de informação produzem para fomentar a capacidade dos estudantes de fazer perguntas e não se conformar com respostas preconcebidas” (MATILLA, 2014, p.169).

Os questionamentos sobre as lacunas na formação do professor mediador e, em certa medida, a do professor educador, me estimulam a considerar pertinentes neste trabalho as ideias de Velasco (2014), para abstrair delas uma direção da formação docente para a prática mediadora mediada. A autora enfatiza que, se o saber argumentativo, ordenado e linear está em crise, como será possível estabelecer relações entre o “discurso tradicional de um só sentido e de pouca velocidade com aquele que incorpora a leitura em muitos suportes, a rapidez das imagens, fragmentadas, para promover o aprendizado de linguagens distintas e o desenvolvimento do pensamento? (VELASCO, 2014, p 213).

Mediação, nesse contexto, será contribuir para que o aluno amplie seus conhecimentos de uma forma reflexiva, e, ao mesmo tempo, autônoma. É sinalizar o caminho para que esse aluno seja capaz de ser crítico em saber a melhor forma de utilizar as tecnologias dentro ou fora de uma sala de aula formal, tradicional. Portanto, ser professor mediador é ser professor educador para que o aluno se autorregule e construa sua autoaprendizagem.

Opção metodológica: A linha metodológica desta investigação será embasada nos parâmetros da pesquisa qualitativa. Serão sujeitos dessa pesquisa alunos do último módulo dos cursos de Licenciatura (História, Letras, Matemática e Pedagogia) de IES de Belo Horizonte. Justifico a opção por estes sujeitos pela crença de que esses alunos vêm desenvolvendo habilidades para a autoaprendizagem. Essa crença se apoia no fato de terem vivenciado uma trajetória acadêmica que deve ser delineada pelos princípios de formação na educação superior. Esses princípios visam capacitar os alunos para a reflexão, autonomia intelectual no desenvolvimento acadêmico manifestada nos debates

e registros dos trabalhos e avaliações, como meio de preparação e de decisões conscientes para o exercício da autonomia profissional.

A coleta de dados será realizada por meio das técnicas do questionário e da entrevista, em formato de grupo focal (BARBOUR, 2009). A opção pela utilização do questionário (apoiada na visão de Santos Filho e Gamboa, 2013) permite quantificar informações sobre o objeto em estudo e interpretá-las qualificando-as como complementaridade na compreensão das percepções dos sujeitos pesquisados. Nos grupos focais, as percepções dos sujeitos da pesquisa, serão interpretadas ao qualificarem desdobramentos ou implicações dos conceitos em análise e de outros que emergirão no contexto da pesquisa.

Previsão de etapas de realização: O projeto está proposto para o período 2016-2017. As atividades e os períodos definidos para desenvolvimento das etapas da pesquisa, necessariamente, não seguirá uma ordem cronológica rígida, pois há momentos necessários de retomadas, por exemplo, a continuidade de estudos da revisão bibliográfica para melhor aprofundamento da base teórica e a revisão do projeto. As pesquisas de abordagem qualitativa possibilitam esta abertura. Pretendo observar as seguintes etapas no desenvolvimento da pesquisa: revisão do projeto, aprofundamento da base teórica; elaboração dos instrumentos de coleta de dados; pesquisa de campo; organização e análise dos dados; considerações finais e comunicação dos resultados em forma de artigo e palestras.

Referências.

- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação**. Brasil, MEC, 2015.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. SP: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. R. Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.
- MATILLA, Garcia Agustín. Divulgar a educomunicação na universidade do século XXI. In: APARICI, Roberto (org.) **Educomunicação: para além do 2.0**. SP: Paulinas, 2014.
- PAIVA, Rosângela; TORIANI, Silvana, LÚCIO, Vera Regina. Formação docente para o uso das tecnologias digitais. In: SILVA, L. Eli. **Mídia-educação: tecnologias digitais na prática do professor**. Curitiba: CRV, 2012.
- PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação Pedagógica Miatizada pelas Tecnologias? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

1.1.2 Intensificação do trabalho, mal-estar e adoecimento docente: uma abordagem interdisciplinar.

Pesquisadora CAPES/CNPQ: Valda Inês Fontenele Pessoa²⁶

Líder/Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda

Este projeto de pesquisa está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – PUC/SP. Circunscrito em uma perspectiva interdisciplinar, tem como objetivo geral analisar até que ponto as novas demandas acrescidas às funções docentes, têm resultado em mal-estar e no adoecimento dos professores, resultando no afastamento do trabalho por indicação médica. O período selecionado para o estudo são os últimos cinco anos, documentados no acervo de acompanhamento da vida profissional dos professores do município de Rio Branco que atuam na rede pública, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O estudo pretende tecer relação entre os diagnósticos médicos, que justificam o afastamento, com a literatura que trata da intensificação do trabalho nas escolas e o tipo de adoecimento dos professores relatados nos estudos recentes. Será realizado uma caracterização dos trabalhos que os professores desenvolvem, sem o necessário suporte suplementar de outros profissionais ausentes do quadro ocupacional da escola.

Contextualização da problemática: Nas últimas décadas, o Ministério da Educação - MEC tem implementado políticas educacionais para as redes de escolas públicas. Tais políticas são propostas dentro de um contexto de reforma do Estado brasileiro. A lógica central da reforma do Estado é a descentralização. O fundo público é repassado para micro unidades, chegando às escolas. Além do trabalho educativo, as escolas passaram a agregar demandas que antes não eram suas. O repasse de obrigações vem alterando as suas rotinas e tem impactado a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores nesse âmbito, resultando na intensificação das ações e o adoecimento dos seus profissionais. Assim, o problema central dessa pesquisa é verificar quais são as rotinas docentes e os diagnósticos médicos que resultam no afastamento dos professores acometidos de algum mal-estar/adoecimento no seu trabalho e qual a sua relação com o que vem sendo relatado pela literatura que trata da intensificação do trabalho nas escolas.

Objetivos específicos.

- a) Descrever as rotinas do trabalho docente;

²⁶ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP; Mestre em Educação pela Unicamp; Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade e aos cursos de licenciatura de Pedagogia e Letras Português do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA. valdapessoa@yahoo.com.br

- b) Caracterizar os trabalhos que os professores são levados a desenvolver, sem o necessário suporte suplementar de outros profissionais;
- c) Identificar os diagnósticos realizados pelos médicos que afastam os professores do trabalho;
- d) Comparar os diagnósticos das doenças que acometem os docentes de Rio Branco com os tipos de adoecimentos que acontecem pela intensificação do trabalho nas escolas, relatados nos estudos recentes;
- e) Demonstrar graficamente, por ano, o índice de afastamento de docente do trabalho por adoecimento;

Metodologia ou material e método: Essa é uma pesquisa de cunho quantitativo/qualitativo. Os objetivos da pesquisa nos deram o encaminhamento para a busca da modalidade metodológica mais apropriada para atingir os alvos que se estabeleceu alcançar. Nosso interesse é desvendar até que ponto a intensificação do trabalho docente tem resultado em mal-estar e adoecimento dos professores, levando-os ao afastamento das atividades laborais da escola em que desenvolve suas atividades profissionais. O universo a ser pesquisado é a documentação/relatórios/(perícia médica) que compõe o acervo de acompanhamento profissional dos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME. A coleta dos dados será iniciada pelo sorteio aleatório de uma escola por zoneamento escolar do referido município. Em cada escola sorteada, se fará a identificação do quadro de professores afastados por doença e que foram submetidos a perícia médica em algum período dos últimos dois anos. Trabalharemos com cinquenta por cento dessas situações de afastamento, as quais darão o encaminhamento para a busca documental nos setores que detêm essas informações. A escolha de 50% das situações de afastamento será aleatória. Também serão consultados os dados estatísticos das secretarias que evidenciam o afastamento do docente por doença. Após a pesquisa documental ou concomitante a ela, permaneceremos por um período de dois meses para a coleta de documentos que evidenciem as rotinas desenvolvidas cotidianamente e para a realização de observações sistemáticas dos desdobramentos das rotinas de trabalho. As unidades escolares a serem observadas as rotinas serão as mesmas, ou seja, uma por zoneamento.

Os bolsistas serão capacitados quanto a forma de anotações dos itens dos laudos médicos, quanto a postura de observador frente às rotinas de trabalho no âmbito das escolas e como deve ser efetivado o devido registro descritivo das observações. Serão orientados no sentido de distinguir e anotar as ação específica de ensino e ações que fogem desse leque e que estão articuladas com o nosso foco de interesse na pesquisa, dos triviais e distantes do nosso interesse. As atividades dos bolsistas serão as mesmas, em escolas diferentes. Após a identificação dos quadros de professores afastados e a determinação de 50% dessas situações, esse montante será dividido igualmente entre os três bolsistas para que cada um se encarreguem das devidas identificações anotações. Da mesma forma serão divididos entre as escolas para realizarem as observações e registros. Os objetivos da pesquisa e o papel dos observadores serão totalmente revelados para a comunidade escolar, principalmente para os professores e gestores. O conteúdo das observações serão realizadas em um diário de campo em que será feita a descrição do que

é realizado pelo professor, suas ações, o contexto da sala de aula, o comportamento dos alunos, os aspectos emocionais do docente no enfrentamento da turma, reconstrução de diálogos mantidos com a turma, exigências atribuídas a eles, reações dos alunos, descrição dos eventos e outros aspectos que se articulem com o foco do nosso interesse. Para a organização do período de observação das rotinas docentes, faremos um cronograma de permanência nas escolas de forma a alternar um dia da semana para cada unidade escolar.

Realizaremos a organização dos dados a partir de três unidades de análise, a saber: rotinas do trabalho docente; outros trabalhos desenvolvidos pelos professores; diagnósticos definidos pelos médicos e o tempo de afastamento do trabalho. A análise dessas três unidades possibilitará verificar a intensificação do trabalho docente e suas consequências para a saúde do professor. Para concluir, retomamos mais especificamente aos procedimentos que serão encaminhados para o desenvolvimento da presente pesquisa:

- Identificação do zoneamento escolar e sorteio aleatório de uma escola por zoneamento para verificação do quadro de professores afastados do trabalho por perícia médica e serem observadas as suas rotinas de trabalho;
- Escolha aleatória de 50% do quadro de situações de afastamento do trabalho da escola por perícia médica;
- Contato com as unidades de controle da vida profissional dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a permissão para acesso aos relatórios médicos de afastamento das situações já verificadas junto às escolas;
- Levantamento de todos os laudos médicos que afastam os professores do trabalho e procedimentos de anotações;
- Observação sistemática das rotinas desenvolvidas pelos professores em cada escola por um período de dois meses;
- Organização dos dados por unidades de análise;
- Escrita do relatório final.

RICARDO HAGE

1.1.3 Como graduandos utilizam recursos da informática e da Internet no ensino superior, e quais as relações interdisciplinares que estes estabelecem.

Pesquisadora: Raquel Gianola Miranda

Líder/Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda.

RESUMO: Cursos de Pedagogia tem como objetivo explorar o universo do ensino-aprendizagem, no sentido de formar alunos-graduandos para a prática docente. Nestes tempos em que o uso da informática e a internet acompanham de forma intensa as ações cotidianas na sociedade, torna-se importante

explorarmos, dentro dos aspectos da realidade atual, como futuros profissionais utilizam-se dos recursos da informática e da internet em suas atividades de formação, e as relações interdisciplinares que estabelecem nesta prática. Estudos indicam que as tecnologias da informação são vistas, em sentido geral, como as que podem auxiliar tanto no reconhecimento das universidades como no desenvolvimento de realidades individuais e na formação de profissionais mais aptos ao mercado de trabalho (CALDAS, s/d). No contexto de um curso de formação na área da educação, por exemplo, esta questão certamente se amplia, pois, há uma relação entre a forma como aprendemos e os meios que utilizamos para ensinar; questão esta sempre de interessante de estudo. A diversidade dos meios e recursos utilizados na aprendizagem certamente amplia as possibilidades e perspectivas frente ao conhecimento, sendo, esta prática, uma vertente defendida pela interdisciplinaridade que envolve relações de interação entre saberes e sujeitos. Utiliza-se o conceito de interdisciplinaridade baseado em Fazenda (1994;1998;1999;2002) [\[1\]](#), que identifica o termo como uma atitude frente ao conhecimento e que prevê princípios que norteiam a potencialidade interdisciplinar nas relações e interações entre sujeitos e saberes. Pretende-se, nesta pesquisa, descrever inicialmente o cenário que envolve a sociedade tecnológica contemporânea, partindo da noção proposta por Bauman (2001) de modernidade líquida, no aspecto do individualismo nas relações face a face e, neste estudo, também nas interações mediadas pela internet, visando compreender como estes recursos são utilizados e concebidos pelos sujeitos e transformam a formação, investigando também, estudos que indicam o movimento da interdisciplinaridade neste contexto. Por meio de uma pesquisa de campo, buscar-se-á compreender, as relações dos alunos de graduação de Pedagogia com as tecnologias e internet, bem com as relações que estes estabelecem com os meios de comunicação e estudo. Esperamos poder compreender melhor a rede de relações existentes entre ensino superior, aprendizagem, tecnologias e interdisciplinaridade e, assim, compreender melhor o universo que se configura com relação ao uso da informática e internet, bem como as relações de aprendizagem e ensino interdisciplinares, dentro destas. Este estudo certamente contribuirá, também, para repensar as práticas docentes e discentes dentro de um curso de graduação em Pedagogia, na formação de professores e nas diretrizes curriculares da educação no ensino superior.

RICARDO HAGE

1.2 RELATÓRIOS DE PESQUISA EM ANDAMENTO DOS PESQUISADORES.

1.2.1 Projeto pensar e fazer arte.

Pesquisadores CAPES/CNPQ: Cláudio Picollo e Sonia Regina Albano de Lima

ESTUDANTE: Flávia Albano de Lima

Líder/Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda.

RELATÓRIO DA PESQUISA: Na qualidade de responsável e organizador do Projeto Pensar e Fazer Arte, Prof. Dr. Cláudio Picollo informo aos leitores e interessados na Revista de Interdisciplinaridade que as entrevistas promovidas pela TV PUC foram temporariamente suspensas. Até o momento foram realizadas 120 entrevistas com pesquisadores, professores, artistas, musicistas e profissionais das diversas áreas de conhecimento. Elas podem ser acessadas pelo *youtube*: <http://www.youtube.com.br/entrevistas>.

Continuando as demais atividades realizadas, informamos que no primeiro semestre de 2016 o Projeto Pensar e Fazer Arte realizou a Aula Magna intitulada: 'A Virada Metafórica: a metáfora na vida cotidiana' com a Prof. Dr. Dieli Vesaro Palma e no término do segundo semestre, com a mesma Profa. Dra. Dieli Vesaro Palma com o tema: 'O Preconceito Linguístico'.

Para o segundo semestre de 2016 está prevista a realização da Aula Magna 'O Estado Islâmico e as Desordens da Ordem' com o renomado palestrante convidado R. Rogel Maio Tavares, no dia 17 de novembro de 2016, das 9h00 às 12h00. Haverá algum tempo no final para discussão com a plateia sobre a interferência dos conflitos árabes no Brasil e sobre o que presenciou no Egito e na Síria, quando iniciaram os conflitos, uma vez que se encontrava nesses países no momento do início da crise. Ele é hoje o maior especialista no assunto no Brasil.

1.2.2 Sistematização e difusão dos trabalhos desenvolvidos pelo GEPI-grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaridade por meio da comunicação digital e impressa.

Pesquisadora CAPES/CNPQ: Herminia Prado Godoy

Líder/Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda.

RELATÓRIO DA PESQUISA: Temos seis frentes de comunicações/divulgações para gerenciar nesta linha de pesquisa a saber: o *e-mail*, o *yahoo* grupos, o *site* do GEPI a revista interdisciplinaridade, o currículo lattes e o diretório do GEPI no CNPQ/CAPES. Com a criação e o uso cada vez mais frequente deste meio de comunicação pelos integrantes do GEPI nossa tarefa se torna mais amena a cada dia. As pessoas já trocam informações diretamente, a profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda já expressa diretamente ao grupo seus comunicados, o grupo já se relaciona de uma forma autônoma e independente de um mediador. Esta tarefa de intermediar os contatos dos integrantes do grupo posso dizer pela minha experiência em participar deste trabalho, como sendo o mais estafante e o mais árduo trabalho que temos, pois são muitas as pessoas e pedidos solicitações ocorrem diariamente o que nos faz ficarmos com a caixa de mensagens constantemente aberta em nosso computador e diariamente estamos checando e respondendo aos *e-mails*.

O trabalho de comunicação por *e-mail* para construirmos a revista também é árduo, porém, não é diário e sim periódico e quando as pessoas criarem o hábito de sempre nos enviarem artigos, tornará muito mais viável e agradável o nosso trabalho, pois podemos seguir com todas as demais etapas da

construção da revista etapas de uma forma mais tranquila e menos estressante.

Pela primeira vez conseguimos concluir a revista Interdisciplinaridade seguindo todas as etapas de sua elaboração e cada um cumpriu o seu papel. Os artigos quando chegam são vistos pelo editor executivo que se considera um artigo da área encaminha ao parecerista. O parecerista escreve as suas observações e sugestões no artigo e encaminha ao editor executivo que por sua vez encaminha ao autor para a revisão. O autor realizando a revisão devolve ao editor executivo que encaminha ao parecerista que verifica se o autor cumpriu suas solicitações. Estando aprovado o artigo o editor executivo encaminha o artigo para o conselheiro. Este lê o artigo e faz seus apontamentos e encaminha o mesmo para o editor executivo. O editor executivo encaminha para o autor as solicitações do conselheiro. O autor revisa e encaminha ao editor executivo. O editor executivo reencaminha para o conselheiro. Se o artigo foi liberado pelo conselheiro o editor revisa o artigo no que diz respeito à digitação, formatação, citações e referências. Caso falte algum dado, e sempre falta o editor agora envia para o autor o texto para correção e complementação. Se o autor enviar o artigo e este for liberado pelo editor executivo este encaminha os resumos e *abstracts* para as revisões quanto à tradução realizada. Se o revisor na língua estrangeira tem dúvidas ele devolve o texto ao editor que encaminha para o autor para ser consertado. Quando o autor devolve o texto o mesmo é novamente encaminhado ao tradutor. Se o tradutor aceita os esclarecimentos do autor, procede a tradução e encaminha o texto ao editor. Somente com a liberação de todos é que o editor executivo entrega os artigos para o editor técnico dar seu parecer. Sendo aprovado pelo editor técnico o editor executivo pode agora montar a revista e proceder sua formatação e prepara-la para ser encaminhada para o setor de informática da PUC para ser colocada no *site*. A colocação da revista no portal é feita desde este ano pelo editor executivo, pois a PUCSP dispensou o funcionário que auxiliava os editores nesta função. Aspecto este muito delicado, pois, trouxe mais um trabalho que toma muito tempo e desgaste por parte do editor.

Quisemos colocar desta forma específica e detalhada sobre o processo da construção da revista para que todos possam ter uma ideia do quão trabalhoso é este processo. Estamos aprendendo a lidar com o portal de revistas eletrônicas da PUCFSP, porém é ainda tudo novo para nós e ainda temos muito a aprender. Quando soubermos utilizá-lo melhor, os editores, pareceristas, conselheiros e autores, esse trabalho de idas e vindas do artigo pelos *e-mails* se tornará quase que inexistente, mas temos todos muito a aprender de *internet*. O complicado é que TODOS devem aprender a lidar com o portal para que isto funcione e por esta razão não resolve contratarmos uma pessoa para fazer esta função.

Recebemos a colaboração de mais um integrante para compor as traduções para o inglês e temos como objetivo conseguir traduzir integralmente os relatórios de pesquisa e os artigos que tiverem maior destaque e os compartilhamos com nossos parceiros do exterior. Temos três integrantes do GEPI que colaboram na tradução para o inglês, esperamos que consigamos outros integrantes que façam o mesmo para o idioma espanhol e francês.

Estamos ainda deixando a desejar a alimentação de nosso *site* no que diz respeito a eventos com a participação dos integrantes do GEPI. Procuramos colocar todos os eventos que a Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda participa o que ocorre nas aulas e encontros com a participação dela, a veiculação dos livros que ela participa, porém sabemos que muitos dos integrantes do GEPI estão participando, escrevendo e desenvolvendo trabalhos muito interessantes e que merecem ser relatados em nosso site, pois ele é aberto ao público geral e tem uma projeção mundial.

Estamos com muitas frentes abertas e aceitamos a colaboração de todos os que se interessarem em desenvolver algumas de nossas atividades. Temos muito a fazer!

Para o ano de 2017 continuamos os desafios de ajustarmos o trabalho desenvolvido no GEPI dentro das normas estabelecidas no CAPES/CNPQ, para tanto continuaremos solicitando atualizações, relatórios e esperamos que as produções intelectuais do grupo sejam entregues aos editores da revista de forma contínua e que consigamos abrir diálogos com autores de outras Universidades brasileiras e/ou estrangeiras.

Como já referimos este trabalho de pesquisa é constante e contínuo e necessita da vivência de um dos principais princípios da Interdisciplinaridade: a ação.

Alimentar os dados desses instrumentos de comunicação virtual demanda por parte dos futuros pesquisadores e estudantes: tempo, dedicação, compromisso, assiduidade, constância, conhecimento sobre informática, persistência, determinação, foco, espera, paciência, diálogo, constante atualização, atenção e muita paixão e amor.

Particularmente, eu, Herminia ganho muito com este trabalho. Ganho o que o dinheiro não pode comprar. Um presente que alimenta minha alma como foi este que recebi de nossa professora e que traduz o objetivo que tenho ao ser uma colaboradora deste trabalho: “Gratíssima por tudo- vc é meu espelho que reflete para o mundo a LUZ daquilo no qual ambas acreditamos. Carinho. Ivani”.

RICARDO HAGE

1.3 PESQUISA DOS ESTUDANTES DO GRUPO GEPI/CNPQ/CAPES.

1.3.1 A interdisciplinaridade: caminho para reorganizar o trabalho docente.

Estudante CAPES/CNPQ: Lislayne Carneiro.

Projeto de pesquisa apresentado ao programa EDUCAÇÃO: CURRÍCULO DA PUCSP para a realização do Pós Graduação Stricto- sensu em Doutorado.

Linha de pesquisa: Interdisciplinaridade

Orientadora: Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Resumo: O projeto de pesquisa para o doutorado oportuniza a construção de um documento que trata da prática docente em sala de aula baseado na pedagogia interdisciplinar unindo professora e os alunos para desenvolver a proposta curricular viabilizando o processo de ensino por meio do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental. O documento investiga a questão “Qual a melhor forma de proceder quanto ao trabalho pedagógico em execução na sala de aula embasada nos fundamentos da teoria interdisciplinaridade?” A atuação em sala de aula requer linguagens diferentes e abordagens que garantam a aprendizagem e o escopo da pesquisa é transformar a forma de atuar exercitando o diálogo; buscando uma autonomia fundamentada na teoria; a participação na construção do plano de aula de todos os envolvidos. Ao delimitar o problema da pesquisa e iniciar a investigação a metodologia adotada para o desenvolvimento será nos moldes do método descritivo – exploratório, usando as estratégias da observação e registro, entrevistas e fotos. Vou buscar auxílio nos relatos dos familiares e dos alunos para legitimar a coleta de dados.

Palavras-Chave: Prática. Interdisciplinaridade. Trabalho Docente.

Objetivo geral; A atuação em sala de aula requer mecanismos diversos para garantir o direito à aprendizagem, sabendo das dificuldades em atingir a todos os alunos no processo de ensino a proposta é inovar na prática do Projeto Político Pedagógico por meio do planejamento e atuar nos moldes da pedagogia interdisciplinar. O escopo para desvelar esta prática corrobora com a estrutura que visa o exercício da postura democrática e dialética oportunizando aos alunos participarem do plano de aula.

Metodologia: Almejando alcançar o objetivo da pesquisa a abordagem será qualitativa utilizando os métodos: bibliográficos, documental, descritivo interpretativo e exploratório, para que as informações levantadas possam subsidiar a pesquisa e propiciar ferramentas para aprimorar os conceitos, esclarecer práticas e executar o projeto.

A coleta de dados e o processo da pesquisa serão levantados a partir do procedimento abaixo, gerando as informações e ampliando o conhecimento sobre o tema, como:

- ✓ Participar aos alunos o conteúdo e o procedimento pensado;
- ✓ Construir com os alunos as possibilidades de atividades para atender a proposta curricular;
- ✓ Uma vez por semana oportunizar tempo para avaliar, com os alunos, o progresso do grupo em relação ao conteúdo;
- ✓ Fazer o registro da avaliação semanal e dos novos encaminhamentos;
- ✓ Organizar tempo para que os alunos possam expor uma pauta de sua escolha;
- ✓ Participar aos pais o procedimento bimestral em sala de aula e solicitar sugestões para próximas etapas;

- ✓ Manter um canal direto de comunicação com os pais para ter retorno sobre as ações em desenvolvimento, compartilhar os percalços e as conquistas sobre o cotidiano escolar.
- ✓ Planejar as aulas com os alunos.
- ✓ Criar o exercício da auto avaliação e análise dos resultados avaliativos e estimular a opinião sobre possibilidades para melhorar notas se necessário.

A revisão teórica centralizada nas teorias da autora **Ivani Catarina Arantes Fazenda**, que no Brasil é a base para decifrar e entender o verdadeiro significado da Interdisciplinaridade – conhecimento que pode ser adquirido por meio dos seus livros e o trabalho desenvolvido pelo GEPI²⁷. **Paulo Freire**, base para desenvolver o olhar crítico sobre o processo de ensino e do direito à aprendizagem, favorecendo a reflexão sobre a Educação Básica. **José Gimeno Sacristán** para aprofundar o entendimento sobre currículo e o conhecimento específico e adequado à inclusão de todos na escola. **Mauricé Tardif** embasará o entendimento sobre a profissionalização do docente e do trabalho que desenvolve na instituição escolar e porque o isolamento enfraquece o processo de ensino e a autonomia do docente.

1.3.2 Educação interdisciplinar e a pedagogia simbólica junguiana: desvelando o autocuidado para o cuidador.

Estudante CAPES/CNPQ: Simone Moura Andrioli de Castro Andrade.

Orientadora: Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Esta pesquisa encontra-se em um momento de aprofundamento teórico de e desenvolvimento dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa de campo.

Objetiva -se verificar a importância do desenvolvimento do autoconhecimento para o cuidador, incluindo o educador ou profissional de saúde. Ela está inserida no Programa de Educação/Currículo da PUC-SP, na linha de pesquisa Interdisciplinaridade, com orientação da Prof.^a Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda. Apresenta uma proposta de pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação intervenção concebida por uma educadora/psicóloga. A partir de uma etapa introdutória de pesquisa na internet sobre o tema, utilizando as plataformas do LILACS, MEDLINE/ PUBMED e GOOGLE[®] ACADÊMICO, adicionando os filtros de revisão, publicação durante os 10 últimos anos, evidenciou-se a falta do desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado no trabalho em equipes multiprofissionais, bem como, um alto índice de estresse entre os profissionais de saúde. Devido ao escasso número de trabalhos nesta área de conhecimento, tema ainda pouco explorado em países em desenvolvimento, foi apontado um campo fértil para que pesquisas e trabalhos pudessem contribuir na área de educação interdisciplinar. Assim, as questões mobilizadoras da pesquisa são: Como a educação interdisciplinar poderia mobilizar o autoconhecimento nos profissionais de saúde? Quais os benefícios que o autoconhecimento pode trazer ao cuidador? O

²⁷ Grupo de Estudo de Pesquisa Interdisciplinar da PUC/SP coordenado pela Prof.^a Dra. Ivani Fazenda.

autoconhecimento diminuiria o nível de estresse desses profissionais de saúde? A qualidade do atendimento poderia melhorar a partir do autoconhecimento e autocuidado do profissional de saúde? Desta forma, a partir do aporte teórico da interdisciplinaridade, psicologia junguiana simbólica serão desenvolvidas vivências simbólicas interdisciplinares que abarquem o autoconhecimento e autocuidado para o cuidador. Um grande elemento inspirador para esse projeto foi a metáfora das revoluções necessárias na educação que um autor trabalhou por meio da história mitológica do Cavalo de Tróia. Espera-se compreender como ocorre o ato de mobilizar-se o desenvolvimento do autocuidado relacionado aos cuidadores, bem como, quais seriam as implicações e benefícios para esse público. Procuram-se evidenciar os impactos de se propiciar espaços vivenciais simbólicos ao desenvolvimento do autocuidado para o cuidador. Esses estudos possibilitarão ampliar a reflexão sobre novas formas de se promover espaços de desenvolvimento do autocuidado, bem como, pode oferecer contribuições para que o autocuidado se torne um tema comum às disciplinas nos currículos de cursos de especialização nas áreas da educação e/ou saúde. Esses resultados serão publicados em formato artigo ou comunicação em congressos de Educação.

1.3.2 Os cursos de pedagogia, foco na mudança curricular, com uma abordagem interdisciplinar.

Estudante CAPES/CNPQ: Rita Aparecida dos Reis

ORIENTADORA: Ivani Catarina Arantes Fazenda

Problema de pesquisa: Considerando-se que os cursos de pedagogia formam professores, educadores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais. E ainda de acordo com a LDB 9394/96, o curso de licenciatura em pedagogia certifica profissionais para atuarem na Gestão Escolar. Ainda encontramos muitos déficits de formação nesses profissionais, déficits esses em relação às competências técnicas e humanas. O que contemplam os programas de licenciatura em pedagogia em seu currículo escolar? Existe diálogo entre as disciplinas? Os conteúdos contemplam a prática e a competência humana profissional?

Objetivo geral: Analisar o currículo de licenciatura em pedagogia.

Objetivos específicos:

- Identificar evidências ou não de diálogo entre as disciplinas.
- Identificar os déficits existentes na formação do Gestor Escolar.
- identificar os déficits relacionados a competência técnica e humana do Gestor Escolar.

Autores - referências da pesquisa: Bacon - Decartes- (reflexão sobre o Ser); Freire (indicadores de diálogo); Japiassú, Fazenda (Interdisciplinaridade) e Zabbala, Sacristam, Shon (currículo).

Método: Entrevista, Análise documental e Observação.

1.3.4 A prática interdisciplinar de egressos de um curso de letras/inglês – *puzzle* disciplinar?

Estudante CAPES/CNPQ: Pós Doutoranda Eliana Márcia dos Santos Carvalho.

Orientadora: Ivani Catarina Arantes Fazenda

A comodidade profissional ao repetir o planejamento do ano anterior nas atividades escolares, mantém alguns professores de diversas áreas numa zona de conforto favorável ao desenvolvimento de ações não compartilhadas com os seus pares. As pesquisas desenvolvidas durante o mestrado e o doutorado, me conduziram a continuar buscando compreender a abordagem interdisciplinar nas ações educacionais, de acordo com os estudos desenvolvidos nestes dois cursos e no atual momento.

O desejo maior dos professores é conhecer um ‘plano’ que proporcione a interdisciplinaridade de maneira eficaz, fácil e rápida. Muitos acreditam que basta encontrar um tema/eixo que favoreça o desenvolvimento das atividades ditas interdisciplinares que ao final de certo período – geralmente uma unidade ou bimestre – sejam apresentadas em forma de culminância, momento em que toda a escola demonstra os ‘temas comuns’ estudados naquele período. Sabemos que o trabalho de caráter interdisciplinar não é só isso, e que as ações assim desenvolvidas assemelham-se a um quebra-cabeças de conteúdos, pois, por **puzzle disciplinar** entende-se a situação em que “os conteúdos são colocados lado a lado, com pequenas conexões em determinados momentos, de encaixes perfeitos” (CARVALHO, 2014, p.20).

Ante esta angústia, durante os estudos do pós-doutorado, tenho dado continuidade à pesquisa iniciada no doutorado e para isso estou desenvolvendo ações objetivadas no projeto desta pesquisa que visam analisar se ações docentes executadas podem ser caracterizadas como multi, pluri, inter ou como um *puzzle* disciplinar. Para isto estou fazendo palestras, comunicação em evento, ministrado aulas, coordenado pesquisas e elaborado projetos de curso de pós-graduação, todos estes trabalhos dentro da abordagem interdisciplinar.

A seguir, relaciono as ações desenvolvidas até o momento, todas com base nos estudos e pesquisas desenvolvidas pela Prof^a Dr^a Ivani Catarina Arantes Fazenda:

- dia 18/03 – participação de mesa redonda sobre a “inserção da mulher na sociedade”

- dia 31/03 – participação da banca de defesa de monografia de Diana de Oliveira Brito: Discursos e sujeitos: a constituição do professor de Língua Inglesa. 2016. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Práticas Docentes Interdisciplinares) - Universidade do Estado da Bahia.

16/05/16 – mesa redonda no I Colóquio Bahia Contemporânea: Diálogos interdisciplinares sobre História, Crítica Cultural e Educação

09/06/16 – apresentação de proposta de Dinter UNEB/UFRJ ao corpo docente do DCH

01/08/2016 – palestra (curso de Biologia) – Café com Ciência – A Interdisciplinaridade e a unidade da Ciência

04/08/2016 – encontro com a Pró-reitoria de Ensino de Pós-graduação para orientações a respeito do Projeto de Mestrado para o DCH – Campus VI - Caetité

31/08/2016 – encontro de formação promovido pelo Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB, com os professores municipais de Caetité, da área de linguagens. Tema: Interdisciplinaridade: o patrimônio do Alto Sertão e as possibilidades na prática docente.

Além das ações citadas, estou orientando projetos de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso (listados a seguir). Também coordeno três supervisores, cada um com dez bolsistas no Programa de Iniciação à Docência – PIBID, categoria Interdisciplinar. Neste Programa, os alunos têm encontro quinzenal com esta Coordenadora e juntos realizamos estudo dirigido de textos diversos que direcionam à escrita de artigos por parte dos professores supervisores e dos alunos bolsistas. O desenvolvimento da escrita desses artigos e a prática em sala de aula, resultaram na produção de um artigo que será apresentado por mim no VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, em Londrina – PR, no mês de outubro. Título deste trabalho: A abordagem interdisciplinar e o professor de inglês na contemporaneidade.

Como membro do corpo técnico do Museu do Alto Sertão da Bahia – MASB, na comissão de ação social, é possível conhecer a realidade de pequenas comunidades do interior do município e ao mesmo tempo desenvolver ações de caráter interdisciplinar, como por exemplo, registro daquela realidade através de textos, vídeos e fotografias para posteriormente serem expostos e apreciados pelos visitantes do acervo do museu.

O MASB tem como objetivo preservar o patrimônio cultural da região, adotando esse território como campo de pesquisa e de intervenção social. Para alcançar esse objetivo, são integrados diversos agentes, instituições e segmentos sociais, cuja participação e articulação culminam no registro de diferentes memórias, histórias e identidades. A proposta do museu busca proporcionar processos educativos que propiciem diferentes leituras do mundo, contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região a partir de uma ação descentralizada. A estrutura física do Museu do Alto Sertão da Bahia conta com uma sede, localizada no município de Caetité, e com dez núcleos museológicos em Igaporã e Guanambi, cidades circunvizinhas, ampliando a ideia de um museu de arqueologia para museu de território, de cunho comunitário, integrador e sustentável.

Projetos de iniciação científica sob minha orientação:

- A interdisciplinaridade no curso de História e suas nuances na cultura feminina afrodescendente no Município de Caetité
- A interdisciplinaridade e o conhecimento de discentes da educação básica dos 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental II e da 2ª e 3ª Séries do Ensino médio, sobre espécies endêmicas, espécies exóticas e espécies exóticas invasoras de plantas

- A interdisciplinaridade no curso de Letras/Inglês e as ações educativas nas escolas públicas

Estes projetos foram inscritos e aprovados na XX Jornada de Iniciação Científica, em Salvador. A apresentação destas pesquisas que ainda estão em andamento, acontecerá no mês de outubro do corrente ano.

Trabalhos de conclusão de curso:

- A importância da formação continuada para professores de Língua Inglesa e o seu reflexo no processo ensino-aprendizagem
- Análise das narrativas de alunos não participativos das atividades de Língua Inglesa
- Imagens, significado e fala: como essa relação pode iluminar o ensino de Língua Inglesa
- A interdisciplinaridade e o conhecimento de discentes da educação básica do 7º e 8º anos do ensino fundamental ii e da 2ª e 3ª séries do ensino médio, sobre espécies endêmicas, espécies exóticas e espécies exóticas invasoras de plantas

Capítulos de livro e entrevistas (encaminhados para publicação):

- Entrevista realizada com a Profª Ivani Catarina Arantes Fazenda sob o tema: Interdisciplinaridade na área educacional, a ser publicada em revista eletrônica pelo Colégio Pedro II – Rio de Janeiro
- Entrevista realizada com o Prof. Carlos Pimenta da Universidade de Porto – Portugal, sob o tema: Interdisciplinaridade conceitos e implicações na economia e estudos da fraude, a ser publicada em um livro organizado por professores da Universidade do Estado da Bahia – UNEB
- A Formação Interdisciplinar em Lisboa: breve narrativa
- O Saber Glocal e a Interdisciplinaridade no Ensino de Inglês
- Professor de inglês: ser ou não ser?

Considerações preliminares: As atividades que tenho desenvolvido até o momento, estão direcionando leituras que servirão de base para a escrita do artigo final que objetiva este estudo. A palavra “interdisciplinaridade” desperta interesse, curiosidade e principalmente a necessidade de querer fazer um trabalho dentro desta abordagem, mas a maioria dos docentes não conhece o “como fazer”. Muitas ações ainda precisam ser desenvolvidas em parceria para que seja construído o conhecimento não fragmentado, de forma que o *puzzle* disciplinar aos poucos dê lugar à uma aprendizagem que tenha como características o respeito pelo outro, o afeto e o conhecimento científico de forma compartilhada.

Referências.

CARVALHO, E.M.S. 2014. **Interdisciplinaridade ou *puzzle* disciplinar: Uma investigação em um curso de Letras/Inglês.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/SP.



8 ENSINO MUSICAL SOB UMA PERSPECTIVA SENSIBILIZADORA.

MUSICAL TEACHING UNDER AN AWARENESS-RAISING PERSPECTIVE.

*Sonia Regina Albano de Lima*²⁸

*Ana Lucia Nogueira Braz*²⁹

RESUMO: O texto tem a intenção de revelar a importância de se incluir na educação básica e nos cursos de formação de docentes, um ensino musical não tecnicista, capaz de auxiliar o indivíduo em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de sua personalidade. Esta modelo de ensino poderá ativar os mecanismos cognitivos, a percepção, a concentração, o pensamento analógico, a subjetividade, a sensibilidade e o desenvolvimento emocional do indivíduo. Este ensino musical sensibilizador também pode contribuir para o aprendizado de outras disciplinas que integram a base curricular da educação básica. A fundamentação teórica do artigo pautou-se mais especificamente em relatos de A. Storr, H. Gardner, Gainza, entre outros e encontra amparo legal na promulgação da Lei Ordinária n. 11.769/08 (BRASIL, 2008). O texto também descreve alguns experimentos científicos realizados nessa área.

PALAVRAS-CHAVE: música, ensino, sensibilização, metodologia, aprendizagem.

ABSTRACT: The text intends to reveal the importance of including in the basic education and in the courses of teacher's qualification a type of musical teaching which is not technician and which is capable of helping the individual in his learning process and in the development of his personality. This teaching model may activate the individual's cognitive mechanisms, the concentration, the analogic thinking, the sensitivity, and the emotional development. This awareness-raising musical teaching may contribute to

²⁸ **SONIA REGINA ALBANO DE LIMA:** Professora do curso de pós-graduação em música do IA-UNESP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-Doutora em Educação pelo GEPI-PUC-SP. CV: <http://lattes.cnpq.br/16662710212070690> E-mail: soniaalbano@uol.com.br

²⁹ **ANA LUCIA NOGUEIRA BRAZ:** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2003), Mestrado em Educação pela Universidade Paulista (1995). Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (1983), graduação em Pedagogia pela Faculdade Filosofia Ciências e Letras Carlos Pasqualli (1988). Atualmente é pesquisadora da FUNADESP e professora da Universidade do Grande ABC. CV: <http://lattes.cnpq.br/0811668499763530> E-mail aninhacruz@ig.com.br

the teaching of other disciplines that integrate the basic education syllabus. The article's theoretical foundation was more specifically based on reports by A. Storr, H. Gardner, and Gainza, among others, and finds legal support in the enactment of the Statutory Law n. 11.769/08. The text also describes some scientific experiments carried out in this area.

KEYWORDS: music, teaching, sensitizing, methodology, learning process.

Partimos do pressuposto que uma educação adequada para este novo milênio deveria priorizar um conhecimento voltado para a formação integral da personalidade humana, para o desenvolvimento intelectual, psíquico, sociocultural, emocional e ecológico do ser humano. Só por meio desta atitude é que a educação poderá auxiliar o indivíduo a se conciliar com o mundo e transmutar a realidade.

Novas bases epistemológicas e praxiológicas devem integrar os processos de ensino/aprendizagem, entre elas o ensino artístico sob uma perspectiva sensibilizadora, principalmente na fase inicial de aprendizagem e a inserção do pensamento interdisciplinar na condução das Instituições de Ensino e na prática docente.

Nosso artigo tem como objetivo revelar a importância de se incluir na educação básica e nos cursos de formação de docentes, um ensino musical não tecnicista, capaz de auxiliar o indivíduo em seu processo de aprendizagem e no desenvolvimento de sua personalidade. Este modelo de ensino busca ativar os mecanismos cognitivos, a percepção, a concentração, o pensamento analógico, a subjetividade, a sensibilidade e o desenvolvimento emocional do indivíduo. Trabalhar com a música sob uma perspectiva sensibilizadora é uma forma de contribuir positivamente na formação integral do indivíduo.

Psicólogos e estudiosos de diversas áreas de conhecimento têm desenvolvido inúmeras pesquisas neste sentido, destacamos Howard Gardner e Anthony. Storr. Alguns educadores musicais já têm adotado um início de aprendizagem musical sensibilizadora, capaz de promover e estimular o desenvolvimento musical mediante a participação ativa e o manejo da linguagem musical e sonora (GAINZA, 2002, p. 45). Um ensino dessa magnitude pode proporcionar ao jovem aprendiz sensações gratificantes que permitem o desenvolvimento integral do indivíduo, da sua criatividade, do seu senso estético, entre outras capacidades.

Mesmo considerando-se esses conhecimentos, esse modelo de ensino ainda não se faz presente nos Cursos de Pedagogia e de formação de docentes e tem sido pouco adotado nos processos de ensino/aprendizagem musical desenvolvidos na educação básica.

Este ensino musical sensibilizador também pode contribuir para o aprendizado de outras disciplinas que integram a base curricular da educação básica, entre elas, a matemática e a linguagem verbal.

Com a promulgação da Lei n. 11.769/08 (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino de música na educação básica brasileira, é de fundamental importância formar educadores musicais e professores generalistas mais conectados com as novas tendências psicológicas, epistemológicas, culturais e pedagógicas que norteiam nossa sociedade.

A educação nos últimos decênios tem se mostrado um tanto ineficaz no auxílio à formação integral do indivíduo. Ideais pedagógicos democratizantes, conteúdos curriculares flexibilizados, inserção consciente da tecnologia no aparato escolar, inclusão de classes sociais minoritárias e portadores de necessidades especiais tão priorizados nos ordenamentos da área, não encontram guarida frente à heterogeneidade sociocultural que habita a sala de aula. Observa-se que quanto mais democratizado e massificado torna-se o ensino, mais caóticos se tornam os processos de ensino/aprendizagem.

Na contramão do que contempla as políticas públicas assistimos a necessidade de uma educação cada vez mais individualizada, específica na forma de lidar com os indivíduos que dela se servem. Na sala de aula encontramos em cada indivíduo uma mostra da complexidade social que acerca o mundo atual. Esta realidade está presente mais intensamente no ensino formal considerando-se a tendência generalista e universalista imposta pelas políticas públicas em todos os níveis escolares. Uma política que se impõe de cima para baixo e que não prioriza a importância do diálogo dos legisladores com as Instituições, sociedade e com os docentes. Tal fato propicia cada vez mais a fragmentação e compartimentalização dos saberes, numa atitude contrária ao que dispõe a interdisciplinaridade. Fica notório que a intenção da educação atual é capacitar e habilitar os indivíduos para o exercício profissional, declinando das demais funções que devem ser trabalhadas - resquício dos ideais iluministas e da Revolução Industrial.

Como bem expressa Moraes (2003), a aprendizagem resulta de mudanças estruturais que o organismo segue em comunhão com as mudanças do meio. Assim, acredita-se que o comportamento adequado para o ensino envolve uma visão relacional de mudanças estruturais, implicando em um *feedback* de equilíbrio entre os dois fatores:

Feedback de equilíbrio caracteriza-se por mudanças em todo o sistema que se retroalimentam para resistir à mudança original e assim diminuir seu efeito. Ele leva a menos da ação que o está criando. Mantém o sistema estável e resiste às tentativas de modificá-lo. Todos os sistemas têm um objetivo, mesmo que seja apenas sobreviver. O objetivo é seu estado desejado, no qual o sistema fica tranquilo ou equilibrado. O *feedback* de equilíbrio age para diminuir a diferença entre o local onde o sistema está e aquele onde “deveria” estar. Ele orienta o sistema na direção de um objetivo (O’CONNOR & MACDERMOTT, 2007, p, 79).

Um sistema de ensino que não contempla esse ir e vir presente neste *feedback* torna-se pouco útil para agregar novos valores, funções e significados socioculturais, formando pessoas não tão capacitadas para integrar e participar positivamente da sociedade.

Uma educação adequada para a atualidade deveria priorizar um conhecimento voltado para a formação integral do indivíduo, para o seu desenvolvimento

intelectual, psicológico, sociocultural e ecológico (MORAES, 2003, p 18). Só por meio desta atitude, é que a educação poderia auxiliar o indivíduo a se conciliar mais intensamente com o mundo e transmutar a realidade atual.

Temos observado que embora as políticas públicas tenham introduzido em seus ordenamentos legais a flexibilização curricular, a democratização do ensino e a interdisciplinaridade para a integração dos diversos campos de conhecimento, as instituições de ensino adotam medidas e princípios pedagógicos mais voltados para a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. O sentido maior da interdisciplinaridade que é o de integrar os saberes de forma a possibilitar a formação de um indivíduo preenchido em todas suas dimensões existenciais, ou seja, a psicológica, emotiva, cognitiva, sociocultural, espiritual, artística e estética, foi secundarizado, quando não esquecido.

A nossa realidade pedagógica ainda tem trabalhado com uma educação informativa e não com uma educação formativa. O privilégio atribuído às ciências exatas e ao aprendizado da linguagem verbal em detrimento do aprendizado das ciências ditas sociais assim como o do ensino das artes, ainda prevalece. O tecnicismo e o pragmatismo continuam a ser o termômetro da educação, pois, produzem a melhor capacitação do indivíduo para atuar de forma eficiente no mercado de trabalho, habilitam mais atentamente técnicos de produção.

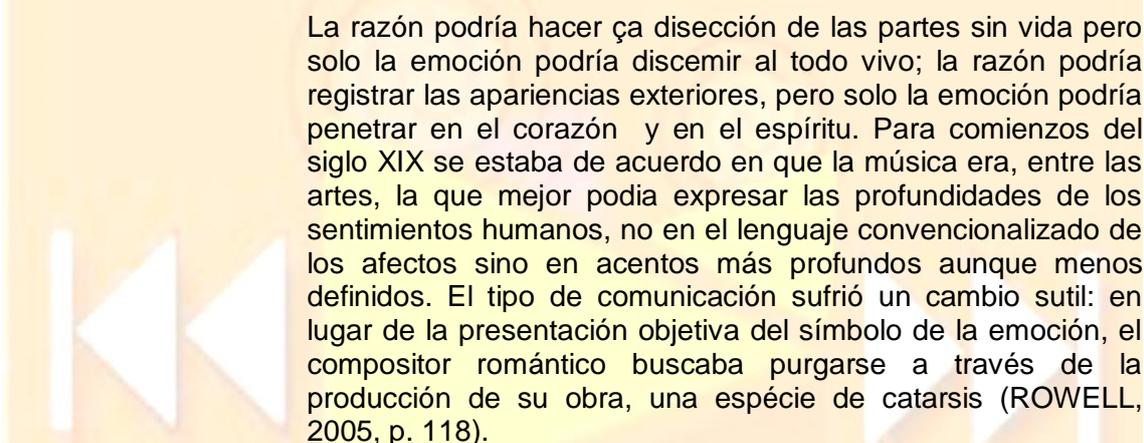
Sob esta ótica, o estudo das artes e particularmente o ensino musical, ainda ocupa na cadeia formativa um papel insignificante. Embora a sociedade tenha na Arte uma parte importante da sua existência, os cursos superiores de ensino artístico e o ensino das artes na educação formal são minoritários frente as demais formações profissionais. A nossa educação não tem trabalhado a Arte como um meio auxiliar para o desenvolvimento humano, seja sob a perspectiva de trazer para o indivíduo um valor estético, seja para lhe possibilitar formas prazerosas e sensíveis de se relacionar com o mundo, com a aprendizagem e consigo mesmo. Ainda não são valorizadas ou mesmo conhecidas na educação os benefícios, habilidades e capacidades cognitivas e sensoriais que as Artes podem proporcionar ao indivíduo, mesmo considerando-se o fato de que o ensino artístico tornou-se obrigatório na educação básica desde a implantação da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Se tomarmos como exemplo o ensino musical, há muito afastado da matriz curricular da educação básica e por consequência dos cursos de formação de docente, vamos observar que ele é capaz de permitir aos indivíduos integrar inúmeras habilidades e capacidades cognitivas e psíquicas. Estudos científicos admitem que a música propicie ao indivíduo o refinamento de diversas áreas do conhecimento, contribuindo para o seu desenvolvimento global e melhora de suas capacidades relacionais e intelectivas. Gardner (1997) vê a música como uma faculdade universal capaz de agregar de forma benéfica os indivíduos à sociedade. Ela amplia o senso estético, ativa a percepção de forma geral, estimula o sistema simbólico e lógico e as relações subjetivas envolvidas neste processo. Para ele o ensino musical faz parte da trajetória natural de evolução do ser humano, portanto, deve ser estimulado desde o nascimento.

A música inter-relaciona-se com diversas áreas do conhecimento. A linguagem musical comporta padrões matemáticos e linguísticos há muito estudados, o que viabiliza sua prática na educação como meio de auxiliar a aprendizagem nesses setores de conhecimento (LIMA, 2005,2007).

Na Grécia Antiga, desde Homero até bem próximo à Leibniz, a música foi tratada como uma invenção divina representada no universo, como uma possibilidade de ratificar seu poder e sua função dentro do mundo dos homens e como um meio de instituir de forma estável e competente, suas leis. Pautada nos princípios estudados por Pitágoras, entre outros, a música revelou a sua estreita ligação com o universo e com o número (LIMA, 2007 e SEVERINO & LIMA, 2011).

No Romantismo, a música, seguindo a tradição cultural da época, projeta-se como uma forma de reação da emoção contra a razão; da natureza contra a artificialidade; da simplicidade contra a complexidade e, da fé contra o ceticismo, penetrando sensivelmente na *psiquê* e no inconsciente humano:



La razón podría hacer ç a disección de las partes sin vida pero solo la emoción podría discernir al todo vivo; la razón podría registrar las apariencias exteriores, pero solo la emoción podría penetrar en el corazón y en el espíritu. Para comienzos del siglo XIX se estaba de acuerdo en que la música era, entre las artes, la que mejor podía expresar las profundidades de los sentimientos humanos, no en el lenguaje convencionalizado de los afectos sino en acentos más profundos aunque menos definidos. El tipo de comunicación sufrió un cambio sutil: en lugar de la presentación objetiva del símbolo de la emoción, el compositor romántico buscaba purgarse a través de la producción de su obra, una especie de catarsis (ROWELL, 2005, p. 118).

Neste período a música passa a ser a arte mais apropriada para expressar um sentimento. Aqui a obra musical não necessita traduzir suas emoções em palavras, o próprio texto musical já veicula uma linguagem de sentimentos.

Enquanto produção humana, a música detém características culturais provenientes das diversas sociedades na qual ela se propaga, além de afetar a estrutura emocional e cognitiva dos indivíduos. O psicólogo Storr (2002) vê a música como uma grande promotora de ordem. Para ele as razões pelas quais ela afeta o homem estão justamente no seu poder de estruturar a experiência auditiva:

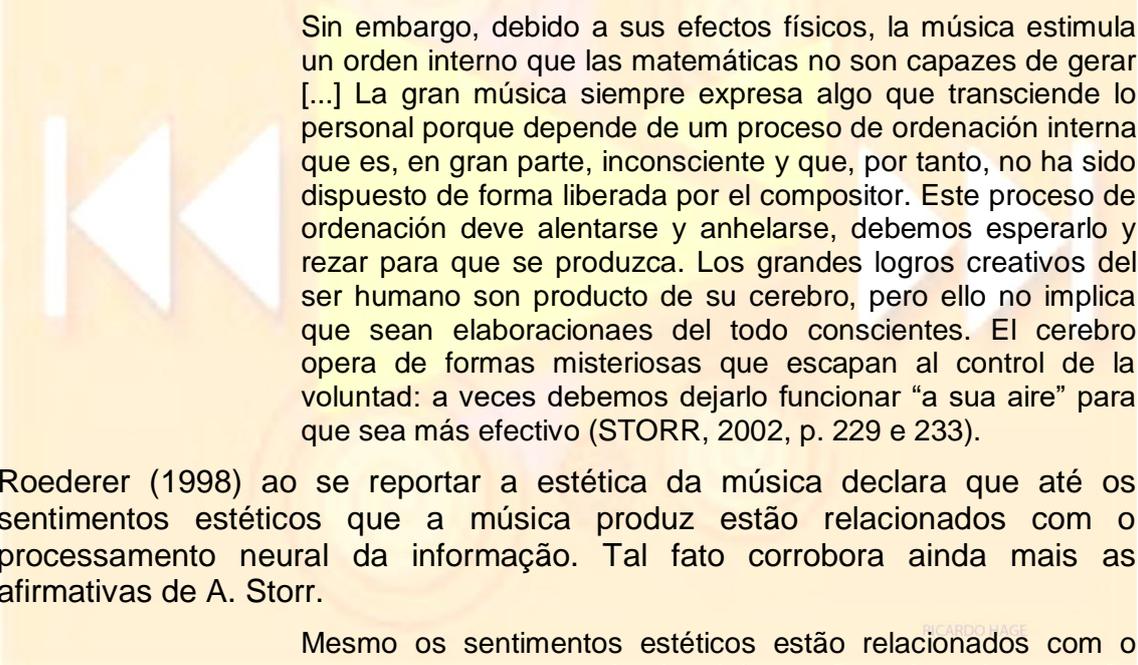
Cuando participamos de la música o escuchamos una interpretación que nos embeleza, nos aislamos, de forma temporal, de otros estímulos externos. Entramos en un mundo especial y apartado donde prevalece el orden y las incongruencias no tienen cabida [...] se trata de un “retir” temporal que facilita un proceso de recordación mental, lo cual propicia la adaptación al mundo exterior y no constituye una vía de escape (STORR, 2002, p. 139)

Não é tão inusitado lembrarmo-nos de sonhos, nos quais dirigimos nossa atenção para a ordenação de coisas antes desordenadas. O cérebro tem condicionado um processo de classificação e exploração no qual a experiência presente relaciona-se com a passada. No caso da música, essa conquista por

padrões coerentes de pensamento cativa e satisfaz os indivíduos capazes de entendê-la:

Sin embargo, cuando distinguimos una conexión inesperada, un nuevo patrón, experimentamos una profunda satisfacción. [...] cuando se descubre un nuevo esquema, este suele tener mucha importancia para el descubridor, así como para todos los que lo comprenden y aprecian. Esto es válido no solo para teorías científicas y otros intentos intelectuales por encontrar un sentido al universo, sino también para las obras de arte que son algo más que una mera repetición de sus precursoras. Y exclamamos “Eureka!” ante el placer de descubrir una nueva Gestalt, aunque ésta no tenga una aplicación cotidiana inmediata. (STORR, 2002, p. 221)

Contudo, a música não se configura como um simples exercício cerebral, outros atributos integram sua linguagem. Mesmo comportando inúmeros padrões aritméticos, matemáticos e linguísticos, a música para A. Storr sendo menos abstrata que a matemática e até mais importante, uma vez que agrega a emoção e o intelecto, estabelecendo a conexão entre a mente e o corpo. Ela tem maior contato com a nossa vida subjetiva:



Sin embargo, debido a sus efectos físicos, la música estimula un orden interno que las matemáticas no son capaces de gerar [...] La gran música siempre expresa algo que trasciende lo personal porque depende de un proceso de ordenación interna que es, en gran parte, inconsciente y que, por tanto, no ha sido dispuesto de forma liberada por el compositor. Este proceso de ordenación debe alentarse y anhelarse, debemos esperarlo y rezar para que se produzca. Los grandes logros creativos del ser humano son producto de su cerebro, pero ello no implica que sean elaboraciones del todo conscientes. El cerebro opera de formas misteriosas que escapan al control de la voluntad: a veces debemos dejarlo funcionar “a sua aire” para que sea más efectivo (STORR, 2002, p. 229 e 233).

Roederer (1998) ao se reportar a estética da música declara que até os sentimentos estéticos que a música produz estão relacionados com o processamento neural da informação. Tal fato corrobora ainda mais as afirmativas de A. Storr.

Mesmo os sentimentos estéticos estão relacionados com o processamento neural de informação. A mistura, tão característica de padrões regulares e ordenados alternados com surpresa e incerteza, comum a toda entrada sensorial classificada como “estética”, pode ser essencialmente uma manifestação inata do homem de exercitar a sua rede neural super-redundante com operações de processamento de informações não-essenciais de complexidade variável ou alternante. Sabemos nós, realmente, o que é música? [...] Em quase todas as culturas, a música consiste em sucessões e superposições organizadas e ritmicamente estruturadas de sons relacionados a partir de um repertório muito limitado das alturas discretas de uma determinada escala. [...] A música pode ser um subproduto bastante natural da evolução da fala e da linguagem. Nessa evolução, que indubitavelmente foi um

fator essencial para o desenvolvimento da raça humana, surgiu uma rede neural capaz de executar as ultracomplexas operações de processamento, identificação, armazenagem e recuperação de som que são necessárias para o reconhecimento fonético, a identificação da voz e a compreensão da fala (ROEDERER, 1998, p. 33).

Vieillard (2005), pesquisadora do Laboratório de Neuropsicologia da Música e da Cognição Auditiva, e Bigand (2005), professor de psicologia cognitiva, dirigente do Laboratório de Estudos da Aprendizagem e do Desenvolvimento, da Universidade de Bourgogne, em Dijon, nos artigos publicados na Revista Científica *Viver Mente & Cérebro* (VIEILLAED, 2005), admitem que a música produz reações fisiológicas cuja amplitude parece depender do significado emocional. O fato dessas reações fisiológicas serem independentes dos julgamentos objetivos e subjetivos demonstra que a música exerce grande poder sobre o comportamento humano e que o ouvinte não está necessariamente consciente do efeito que ela exerce sobre ele.

Outros estudos como o De Paula (1998) e Engelhardt (1995) demonstraram que a música ativa as mesmas zonas cerebrais que participam do processamento de emoções (sistema límbico). Deduz-se também que a música não evoca emoções concordes com a história pessoal de cada um, mas, de fato, ela as provoca.

As emoções provenientes da música resultariam de processos cognitivos específicos. Elas dependem da compreensão dos elementos da estrutura musical de uma obra. Com o auxílio de técnicas de imageamento cerebral, ou seja, por meio do exame PET Scan (*Positron Emission Tomography* ou, Tomografia por Emissão de Pósitrons) equipes de pesquisas de Bigand (2006), estudaram as consequências de uma longa formação musical, comparando as características anatômicas e funcionais do cérebro de músicos e de não músicos. Descobriram que aprender a tocar um instrumento reorganiza diversas regiões cerebrais (áreas motoras, corpo caloso e cerebelo), incluindo aquelas diretamente envolvidas na percepção musical. Além disso, o cérebro do músico também sofre ativações mais fortes no hemisfério esquerdo (o da linguagem e cognição). Essas diferenças são mais significativas em pessoas que começaram a estudar música na infância. A música traz maior plasticidade cerebral. Os exercícios musicais, também beneficiam a memória e a resolução de tarefas espaciais.

Segundo Agudelo e Soto (2002) há estudos científicos que vem comprovando que a música tem a capacidade de influenciar o ser humano nos aspectos biológico, emocional, intelectual, social e psicológico. Resultados de estudos realizados no Instituto de Neurologia de Londres indicam que o corpo caloso (estrutura que une e leva informação do hemisfério cerebral direito e esquerdo) é mais desenvolvido nos músicos, o que pode comprovar que a música desenvolve e aumenta conexões neurais, estimulando a inteligência (hemisfério esquerdo do cérebro), a sensibilidade e criatividade (hemisfério direito do cérebro)

O ser humano, ao entrar em contato com a música, aciona zonas importantes do corpo físico e psíquico (os sentidos, as emoções e a cognição). As representações mentais e sensoriais projetadas pela música são isentas de

juízo de valor, situação que possibilita a liberação de cargas emocionais há muito represadas no organismo. Miranda e Godeli (2003) afirmam que a música interfere em estados afetivo-emocionais de quem os escuta, fazendo surgir emoções e sentimentos, por meio de associações extramusicais agradáveis ou desagradáveis.

Clair e Memmott (2008), no livro *Therapeutic Uses of Music with Older Adult*, afirmam que a música pode:

- a. Influenciar respostas fisiológicas, por meio de qualidades sedativas ou estimulantes que as músicas têm e que afetam respostas como pressão arterial, frequência cardíaca, respiração, tolerância a dor, etc.;
- b. Estimular respostas emocionais que estão associadas às respostas fisiológicas, como alterações nos estados de ânimo, nos afetos;
- c. Promover a integração social, ao criar oportunidades para experiências comuns, que são a base para os relacionamentos;
- d. Auxiliar na comunicação, principalmente em pessoas que têm problemas de comunicação verbal e que, pela música, conseguem interagir significativamente com os outros;
- e. Promover a expressão emocional, pois utiliza a comunicação não verbal, facilitando a manifestação das emoções;
- f. Afastar o indivíduo do desconforto e da rotina cotidiana, mediante o uso do tempo com atividades envolvendo música, melhorando a qualidade de vida;
- g. Aumentar a capacidade de fazer associações extra-musicais ou com outras informações sensoriais que estão guardadas na memória.

As autoras ainda, afirmam que a percepção advinda de padrões musicais não se reduz apenas a identificar determinados fatores restritos ao ambiente da música, tais como: perceber timbres instrumentais diversos; apreciar pequenas variações de altura de um som; descobrir o desenvolvimento temático de uma sonata, ou perceber ligações entre um tema e variações, entre outros dados musicais. Essa percepção também é capaz de acionar processamentos cognitivos de uma complexidade diferente, pois requer operações cognitivas abstratas que colocam em atividade, capacidades de atenção e memória, operações de categorização e raciocínio. Portanto, é bastante provável que uma prática instrumental intensa leve a reorganizações neurológicas que diferenciam 'cérebros músicos' e 'cérebros não músicos' no plano motor, sem que isso altere os processos de percepção, compreensão e apreciação dos dois grupos.

São inúmeras as inter-relações que a música estabelece com as demais áreas do conhecimento, seja no campo das artes, das ciências, da linguagem, da saúde e da educação. A música e as artes plásticas têm trabalhado em sinergia, de forma que o som é utilizado num contexto de criação plástica. A atual arte sonora (*sound art*) tem como peculiaridade a junção de som, artes plásticas, tecnologia, arquitetura como elementos materiais de criação. Ela

busca, no espaço, o seu eixo fundamental para a concepção de obra (CAMPESTO & IAZZETTA, 2006). A ópera também se consagra como um gênero musical que integra diversas linguagens: a música, o teatro, a dança, a literatura e a cultura. Movimentos estéticos como o impressionismo integram som e cor.

A música também pode conduzir o indivíduo para outros tempos e lugares; colocar em movimento a energia corporal e psíquica; transgredir padrões pré-estabelecidos; desenvolver relações intra e interpessoais; propiciar transformações psico-emocionais, cognitivas, entre outras ações. As ligações entre música, ritmo, movimento, alterações corporais, psicológicas, expressam o seu profundo entrelaçamento com o corpo, o psiquismo e os aspectos fisiológicos do indivíduo. Como nos relata João Francisco Duarte Jr ao se reportar às Artes em geral:

[A Arte] parece consistir fundamentalmente numa “coisa corporal”, ao ativar em nós os mecanismos sensíveis de que somos dotados, na inteira extensão de nosso corpo. A experiência estética, em que pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela decorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento. [...] uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana – a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, (p. 139 a 140) primeiramente ao corpo como um todo, não se restringe às sensações, pressupondo um bom grau de significação, vale dizer, de abstração (DUARTE JR, 2001, p. 136 e 139)

Fregtman (1995) também afirma que atos vitais do ser humano, como a respiração e os batimentos cardíacos, são alterados em seus ritmos naturais, quando situações físicas e ambientais externas acontecem, portanto, se empregarmos a música como elemento externo propiciador, ela pode modificar os estados internos e comportamentais dos indivíduos. Dotada de ritmo, a música possibilita alterações consideráveis do ritmo interno dos organismos. Assim, podemos afirmar, com segurança, que a música é capaz de modificar o funcionamento corporal do homem.

RICARDO HAGE

Uma das mais antigas ligações da música com o movimento está na dança. O homem primitivo já dançava e, nesse fazer utilizava o canto, a música e os instrumentos musicais por eles produzidos. Música e dança são artes que se complementam, pois, antes de serem encaradas como representação artística, foram formas humanas de manifestação espontânea da vida social. Muitas correntes pedagógico-musicais do século XX foram criadas tendo no movimento corporal e no canto, os alicerces para uma aprendizagem musical efetiva, dentre elas destacamos a de Zoltan Kodály, C. Orff e E. J. Dalcroze. Técnicas corporais como o Método Laban, a Eutonia, a técnica de Alexander, frequentemente tem sido utilizadas pelos músicos com o intuito de combater o estresse corporal e adquirir uma postura saudável em suas performances, o que comprava a extrema ligação do movimento corporal e a música.

Também são comuns na psicologia e na medicina, os estudos que analisam os movimentos do cérebro ao receber um estímulo musical, a relação da música com a afetividade, com a subjetividade e a sensibilidade. O Neurologista Muszkat (1998) afirma em pesquisa realizada na Universidade Federal Paulista de Medicina, que pacientes que sofreram algum dano cerebral podem recuperar algumas funções se for estimulado pela música. A musicoterapia também vem tentando demonstrar o quanto as práticas musicais são capazes de retardar os processos de envelhecimento e as doenças degenerativas.

A música contém bases de ação subjetivas que auxiliam os indivíduos a se reencontrarem com a sua essência psíquica, suas emoções, sem que para isso tenham que recorrer à linguagem verbal. As representações provindas da música não precisam ser explicadas, avaliadas, julgadas, elas simplesmente existem e produzem no indivíduo a 'catarse' necessária à liberação das emoções.

Verifica-se que o aprendizado musical permite ao indivíduo o despertar de diversas habilidades cognitivas: a físico-cinestésica, a espacial, a lógico-matemática, a motora, sem contar com o desenvolvimento das próprias habilidades musicais. O trabalho musical intensifica o senso rítmico, o senso espacial, a escuta externa e interna dos indivíduos. As artes quando bem direcionadas, podem levar o indivíduo a desvelar o seu próprio interior e se reconhecer como tal (GARDNER, 1994).

Se tantas são as inter-relações da música com as outras áreas de conhecimento e os benefícios físicos e psíquicos que ela proporciona, porque não utilizá-la como modelo de ação benéfica nos processos de ensino/aprendizagem? Talvez tenha sido esta percepção, a causa motivadora da criação da Lei Ordinária n. 11.769/08 que obrigou o ensino musical na educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS.

AGUDELO, Graciela; SOTO, Gabriela. **Incidencias de la música en los procesos cerebrales**. Consejo de la música en México. Forum panamericano y Coloquio sobre Educacion Musical. Mexico 2002. Disponível em: www.iieh.com/doc/doc200209150300.htm1, acessado em 30 abril 2012.

BIGAND, Emmanuel. Ouvido Afinado. Viver mente & cérebro. **Revista de Psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento**. ano XIII, n. 149, junho de 2005, p. 59-63.

BIGAND, Emmanuel, TILLMANN, B. & POULIN-CHARRONNAT, B. [A module for syntactic processing in music?](#), **Trends in Cognitive Science**, 10, 2006, 195-196.

BRASIL. **Lei n.11.769/08**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Publicada no DOU em 19 de agosto de 2008.

BRASIL. **Lei no. 9394/96.** LDBEN. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/l2i/L9394.htm.

CAMPESATO, Lilian & IAZZETTA, Fernando. **Som, Espaço e Tempo na arte sonora.** XVI Congresso da ANPPOM. Brasília, 2006, p. 775-777. Disponível em: [HTTP: // www.anppom.com.br/anais/anais_congresso_anppom_2006/CDROM/com/c-248.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anais_congresso_anppom_2006/CDROM/com/c-248.pdf). Acesso em 24 de abril de 2009.

CLAIR Alicia Ann e MEMMOTT Jenny. **Therapeutic Uses of Music with Older Adult.** 2º Ed. Silver Spring MD. Editora American Music Therapy Association, 2008.

DE PAULA, Marcelo Peçanha. **Processo Terapêutico Integrado: neuroacústica.** Belo Horizonte: Fundação Biblioteca Nacional, registro: 58611, 1998.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

ENGELHARDT, Jerson (org). Neuropsicologia das emoções. **Revista Brasileira de Neurologia**, Rio de Janeiro, v. 31, f. 4, p. 187-190, 1995.

FREGTMAN, Carlos. **Corpo, música e terapia.** 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía musical: dos décadas de pensamento y acción educativa.** Buenos Aires: Lumen, 2002.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GARDNER, Howard. **Educación artística y desarrollo humano.** Barcelona: Paidós Educador, 1994.

LIMA, Sonia Albano. A relação da música com a linguagem verbal. In: **Uma metodologia de interpretação musical.** São Paulo: Musa Editora, 2005, p. 51-80.

LIMA, Sonia Albano. Música e Cosmologia. IN: LIMA, Sonia Albano (org). **Uma leitura transdisciplinar do fenômeno sonoro.** São Paulo: Editora Som & FMCG. 2007, p. 9-36.

MIRANDA, Maria Luiza de Jesus & GODELI Maria Regina C. Souza. Música atividade física e bem estar psicológico em idosos. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v 11. N 4, p 87-94, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUSZKAT Mauro, DE VICENZO NS, REIS DE CAMPOS Carlos - Lateralização das Funções Musicais na Epilepsia Parcial - **Arq. Neuro-Psiquiatr.** vol.56 n.4 São Paulo Dec. 1998.

O' CONNOR, Joseph & MACDERMOTT. **Além da lógica: utilizando sistema para a criatividade e a resolução de problemas.** Tradução Denise Maria Bolanho. São Paulo: Summus, 2007.

ROEDERER, Juan G. **Música, Física, Psicofísica e Neuropsicologia: uma abordagem interdisciplinar.** Introdução à física e psicofísica da música. - São

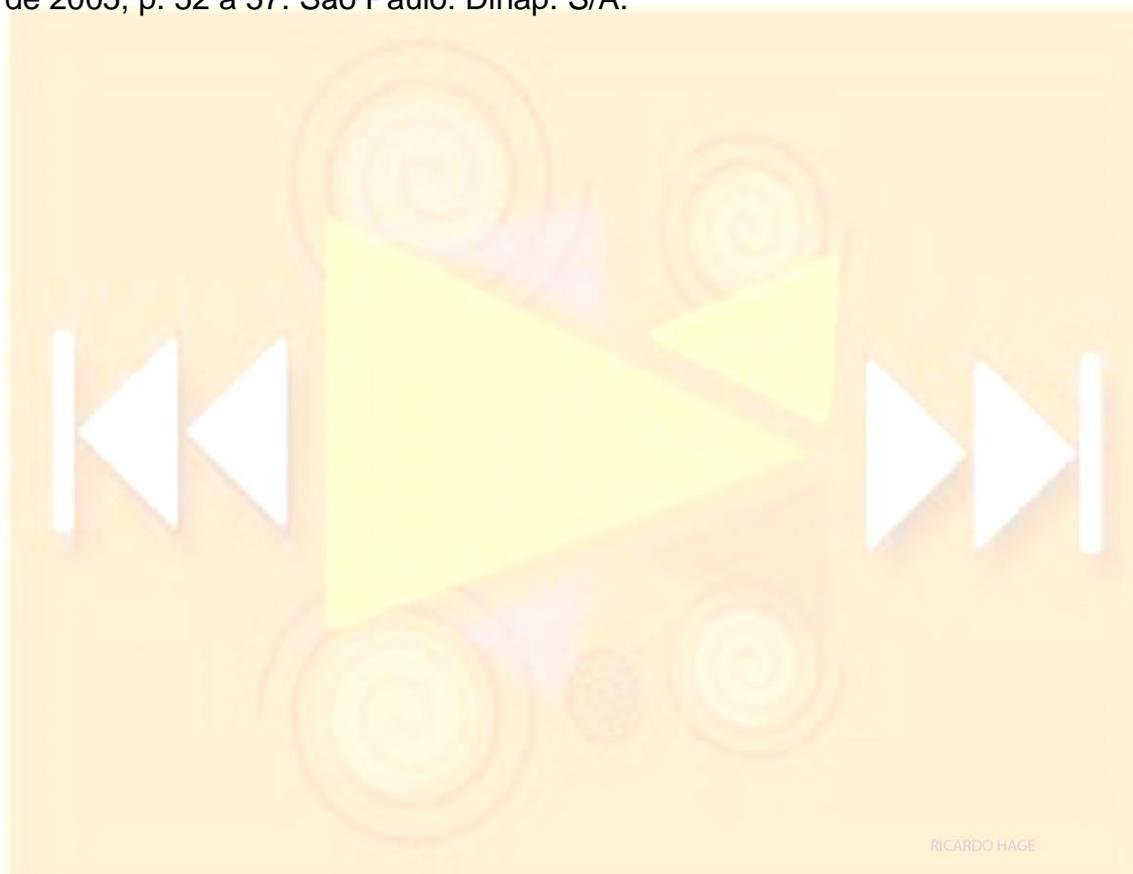
Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 17-34. Tradução portuguesa de Alberto Luis da Cunha.

ROWELL, Lewis. **Introducción a la filosofía de la música**: Antecedentes históricos y problemas estéticos. Barcelona: Gedisa. 2005. Tradução para o espanhol de Miguel Wald.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos e LIMA, Sonia Albano. **Mosaicos: Arte, Cultura e Educação**. São Paulo: Todas as Musas. 2011

STORR, Anthony. **La música y la mente**. Barcelona: Editora Paidós, 250 p. Tradução espanhola de Verônica Canales Medina. 2002.

VIEILLARD, Sandrine. **Emoções Musicais**. Viver mente & cérebro. Revista de Psicologia, psicanálise, neurociências e conhecimento, ano XIII, n. 149, junho de 2005, p. 52 a 57. São Paulo: Dinap. S/A.



9 AÇÃO DO HOMEM NO UNIVERSO.

A Ação é a forma de expressão do Homem no tempo
 O fazer História
 O estabelecer relações
 Surgem, então, as ideologias, as culturas...

Por que a “ação” tem sido tantas vezes desastrosa?
 Caótica mesmo
 Desagregadora
 Destruidora

As ações costumam partir das ideias,
 Dos pensamentos contidos nos livros,
 Repetidos nas escolas, Igrejas, partidos políticos...
 Hoje, mais que ontem, na mídia...

O Homem vai assim agindo, com aquilo que vai sendo arquivado
 Arquivado na memória das gerações
 Tendendo a se tornar mecânico, repetitivo, morto...
 Distante de uma verdadeira Ação

A Ação verdadeira há que ser espontânea
 Criadora e criativa
 Fruto do Amor gerado no presente,
 Da percepção profunda da fonte do si - mesmo...

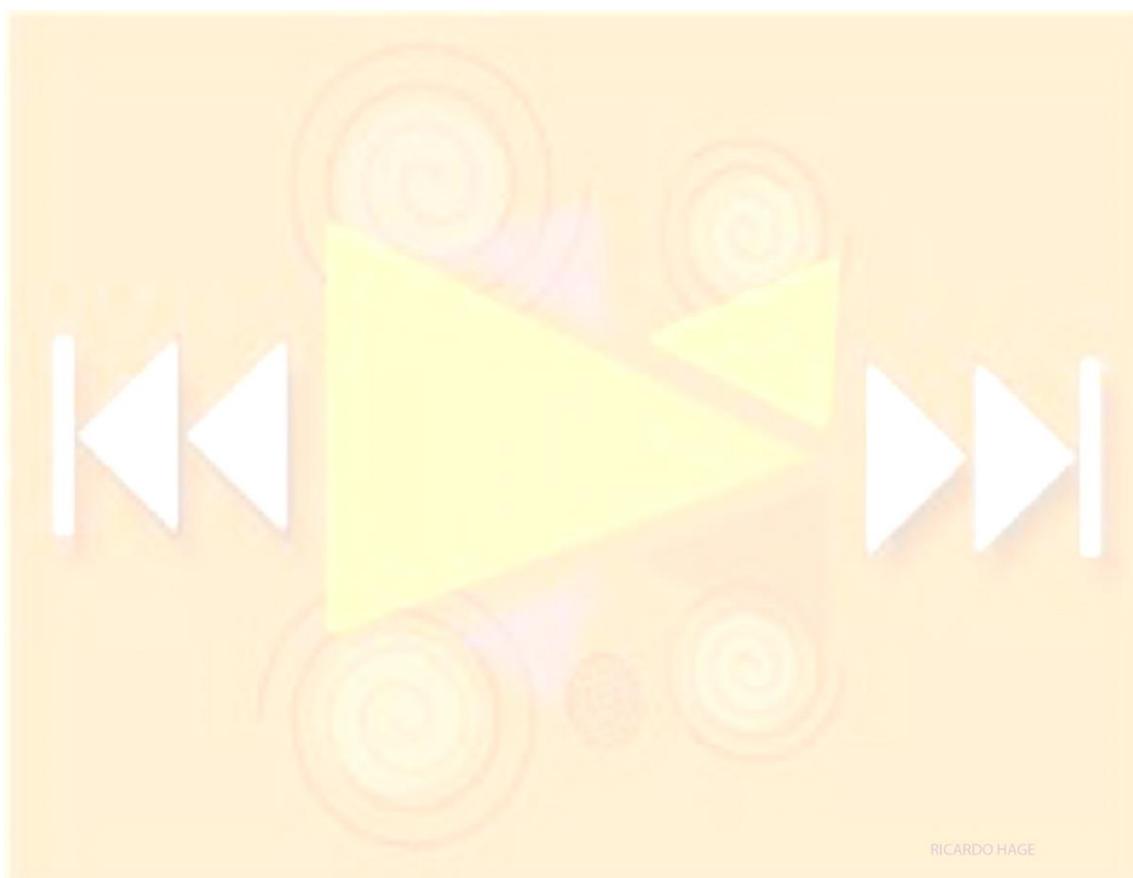
A renúncia, consciente ou não, do Homem, ao gesto criador
 A ação criativa, a vivência do Ser,
 Implica na “morte em vida”
 Na falta de sentido
 No fim da História
 No “Fazer” sem o “Ser”...

Retomar o gesto original
 Voltar ao potencial da Ação gerada pelo Amor
 É recuperar a identidade perdida
 É nascer de novo

Nascer para uma conexão sempre possível
 Com o Outro e com a Natureza
 Gerando a harmonia,
 Que resultará na Paz sempre desejada...

Este o momento que estamos vivendo
Em que cada um percebe profundamente o mistério de sua própria Vida
Com o surgimento da Beleza, da Alegria e do Amor
Marcando a presença de uma verdadeira Educação
Até Sempre!

Ruy Cezar do Espírito Santo³⁰



³⁰ **RUY CEZAR DO ESPÍRITO SANTO:** Professor Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP e professor titular da Fundação Armando Álvares Penteado (FAP) e professor na UNIMESP, no programa latu-sensu denominado "Docência do Ensino Superior". Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INPERESPE, e Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/1998). Mestre em Educação/Currículo pela PUCSP (1991). Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP/1957). CV: <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458>; E-mail: ruycezar@terra.com.br



**DADOS BIOGRÁFICOS
DA
EQUIPE EDITORIAL**

EDITORA CIENTÍFICA.



IVANI CATARINA ARANTES FAZENDA: Professora titular do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Professora associada do CRIE (Centre de Recherche et intervention educative) da Universidade de Sherbrooke - Canadá, membro fundador do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação-Universidade de Evora - Portugal. Líder do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI e Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INTERESPE do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Livre docente em Didática pela Universidade do Estado de São Paulo (UNIVESP/1991). Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo (UNESP/1984). Mestra em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1978). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP/1963). CV: <http://lattes.cnpq.br/9538159500171350>; site: <http://pucsp.br/gepi>; E-mail: jfazenda@uol.com

EDITORA EXECUTIVA.



HERMINIA PRADO GODOY: Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INTERESPE do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e Integrante do Grupo de Estudos de Hipnose – GEH da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Professora do Curso de Pós Graduação do Centro Universitário Ítalo Brasileiro- UNIITALO. Psicóloga Clínica. Pós-doutora em Interdisciplinaridade pelo GEPI/PUCSP (2011). Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2011). Mestra em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie/1999). PhD em Regression Therapy em 2000 pela AAPLE (USA). Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP/1978). Especialista pelo CRP/06 em Psicologia Clínica e Forense. CV: <http://lattes.cnpq.br/1130515834292714>; E-mail: herminiagodoy@ymail.com

CONSELHO EDITORIAL.



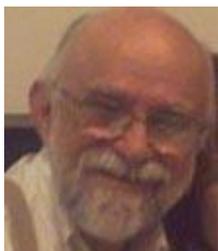
CLÁUDIO PICOLLO: Professor assistente-doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no Departamento de Inglês da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Arte – FAFICLA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. e Coord. do Projeto Pensar e Fazer Arte do GEPI. Doutor em Educação /Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2005). Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/1981). Graduações pela PUCSP (Licenciaturas/1971): Letras Germânicas e Letras: Português/Inglês/Latim. CV: <http://lattes.cnpq.br/9257798728608316>; E-mail: mentecultural@uol.com.br



DIRCE ENCARNACION TAVARES: Diretora do Centro de Formação da Cruz Vermelha de São Paulo - CEFOR. Professora da Pós-Graduação do Centro Universitário Uniñtalo e da Universidade Estácio de Sá de São Paulo. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades de Filosofia Ciências e Letras Tibiriçá (1985), mestrado (1990) e doutorado (2008) em Educação/ Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), pós doutorado pelo GEPI. CV: <http://lattes.cnpq.br/4345506272562072>. Contato: dircetav@uol.com.br



MAURINA PASSOS GOULART OLIVEIRA DA SILVA: Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP (2008). Mestra em Educação, Supervisão e Currículo pela PUCSP (1996). Especialista em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS /1991). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS, 1978,1985). Professora do Instituto Singularidades, São Paulo. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. CV: <http://lattes.cnpq.br/7928701726277924>; E-mail: mauripassos@uol.com.br



RUY CEZAR DO ESPÍRITO SANTO: Professor Titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP e professor titular da Fundação Armando Álvares Penteado (FAP) e professor na UNIMESP, no programa latu-sensu denominado "Docência do Ensino Superior". Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Interdisciplinaridade e Espiritualidade – INPERESPE, e Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/1998). Mestre em Educação/Currículo pela PUCSP (1991). Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP/1957). CV: <http://lattes.cnpq.br/7857468452892458>; E-mail: ruycezar@terra.com.br

PARECERISTAS NACIONAIS.



ANA LÚCIA GOMES DA SILVA: Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campus de Aquidauana). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora em Educação/Currículo pela PUCSP (2012). Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco-MS Graduada em Artes Plásticas. CV: <http://lattes.cnpq.br/3468543283151836>; E-mail: analucia.sc1@hotmail.com

RICARDO HAGE



ANA MARIA RUIZ TOMAZONI: Doutora em Educação e Currículo da PUC-SP, Mestre em Gerontologia PUC-SP e Pós Graduada em Hotelaria e Eventos pelo Senac SP, Pedagoga pela PUC-SP, Técnica em Nutrição, Especialista em Gastronomia É proprietária da Escola de Gastronomia Sabor & Saber há mais de 30 anos, localizada em São Bernardo do Campo. Professora de Pós Graduação da Faculdade Estácio de Sá - Gastronomia, unidade Chácara Flora, Professora Convidada no SESC,

Professora Pesquisadora na PUC-SP, GEPI- Grupo de Estudo Pesquisa e Interdisciplinaridade da PUC SP e da UNIP-SP - Universidade Paulista. INMTRA-Interdisciplinaridade; Movimento e Transformação. Professora de Gastronomia, Nutrição e Etiqueta à Mesa, para a terceira idade nas Universidades: PUC-SP, UniSant Anna, PUC Ipiranga e FATI (Faculdade Aberta para Terceira Idade) de São Bernardo do Campo, UNIP-SP Campus - ALPHAVILLE (Educação Continuada para Maturidade). Membro atuante do Slow Food Brasil. Palestrante em congressos Nacionais e Internacionais, na área de Educação Alimentar. Atualmente é colunista da Rádio ABC - Santo André. CV: <http://lattes.cnpq.br/0504725376002311> Site: www.saboresabergastronomia.com.br Email: amrtomazoni@gmail.com



BEATRIZ MARCOS TELLES: Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Futuro – NEF do Programa de Pós Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP e Estudante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade - GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Atua como consultora em: educação para sustentabilidade e *personal-professional coaching*. Mestra em Administração (PUC SP/ 2011). Especializações em: *Design Instrucional para EAD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Metodologias* (Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI/2008) e *Administração de Empresas* (Fundação Armando Álvares Penteado-FAAP/1993). Graduação em: *Tecnologia em Processamento de Dados* (Universidade Federal de São Carlos-UFSCar/1983). CV: <http://lattes.cnpq.br/1035575993154977>; E-mail: biatelles@gmail.com



DIVA SPEZIA RANGHETTI: Possui graduação em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino (1986), mestrado(1999) e doutorado em Educação (Currículo), (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Atualmente é professora titular do Centro Universitário Católica de Santa Catarina - campus de Jaraguá do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos e Formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: currículo, interdisciplinaridade, formação de professores e identidade profissional. Compõe o banco de avaliadores do INEP/MEC. CV: <http://lattes.cnpq.br/1803300035899263> E-mail:



ELENICE GIOSA: Educadora. Doutora pelo Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisa com ênfase no ensino-aprendizagem de Inglês por meio do mito do rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda: uma *Educação de Sensibilidade*. Participa de projetos voltados ao ensino de Inglês em universidades e empresas. Foi professora da PUC-SP, ministrando cursos específicos na área de ensino de Inglês por meio da Educação de Sensibilidade. É membro do GEPI _ Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade da PUC-SP, coordenado pela Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda e do INTERESPE– Interdisciplinaridade e Espiritualidade na educação – coordenado pelo Prof. Dr. Ruy do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, psicologia analítica, cultura, mitologia e interdisciplinaridade. CV: <http://lattes.cnpq.br/6173021984292370> Email: elenicegiosa@gmail.com



ELIANA MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO: Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa, sob a supervisão da Profª Drª Olga Pombo. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUCSP. É membro dos seguintes grupos de pesquisa: "A construção do conhecimento crítico pedagógico na formação contínua do professor de inglês da escola pública: de teorias globais para o desenvolvimento do saber local", Língua(gem), cultura e sociedade: saberes e práticas discursivas na Amazônia, Leitura, Cultura e Formação Docente e Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade – GEPI. Especialista em Linguística Aplicada à Língua Inglesa pela Universidade do Sudoeste da Bahia e Especialista em Avaliação Escolar pela Universidade do Estado da Bahia/Instituto Anísio Teixeira. Possui Licenciatura Curta em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1989) e Licenciatura em Letras- Port. Inglês e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (1997). Atualmente é professora de Inglês do Instituto de Educação Anísio Teixeira e Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. CV: <http://lattes.cnpq.br/5314246039053524> E-mail: elianacte@gmail.com



ERIKA REGINA MOZENA: Pesquisadora Colaboradora (pós-doc) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), área de atuação: interdisciplinaridade no ensino de ciências. Doutora em Ensino de Física pela UFRGS (2014). Mestre em Ensino de Física pela USP (2003). Licenciada e Bacharel em Física pela Unicamp (1999). CV: <http://lattes.cnpq.br/0603505701505775>; **E-mail:** erikamozena@hotmail.com



MARIANA ARANHA MOREIRA JOSÉ: Professora visitante do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté –UNITAU. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora e Mestra em Educação/Currículo pela PUCSP (2011-2006). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001). CV: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>; **E-mail:** mariana-aranha@uol.com.br



MARILICE PEREIRA RUIZ DO AMARAL MELLO: Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Gestão e Políticas Educacionais pela UNIMEP- Piracicaba-SP. Atua como professora de cursos de pós graduação. Faz parte do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq- 'Formação, atuação do educador e gestão educacional' e Grupo de Pesquisa e Estudos Interdisciplinares – GEPI. Ambos da PUCSP. **E-mail:** m.marmello@uol.com.br



NALI ROSA SILVA FERREIRA: Professora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Formação Docente e Práticas em Educação (GEIFoPE) do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade - GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora em Educação/ Currículo pela PUC/SP (2011). Mestra em Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/2001). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/1974). CV: <http://lattes.cnpq.br/7638799795276672>; E-mail: nali.rosaferreira@yahoo.com.br



RAQUEL GIANOLLA MIRANDA: Professora universitária e pesquisadora da Fundação Herminio Ometto - Uniararas em tempo integral. Professora e orientadora de monografias de pós-graduação em Educação na área de Metodologia da Pesquisa Científica na UNISAL Campinas. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade- GEPI. Doutora em Educação (PUCSP). Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba (1999). Graduada em Análise de Sistemas Administrativos em Processamento de Dados pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1985). CV: <http://lattes.cnpq.br/0478395549065939>; E-mail: rg.miranda@uol.com.br



SONIA ALBANO DE LIMA: Professora do curso de pós-graduação em música do IA-UNESP. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade-GEPI do Programa de Pós Graduação: Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-Doutora em Educação pelo GEPI-PUC-SP. Especialista em interpretação musical e música de câmara com o Prof. Walter Bianchi (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Foi diretora e coordenadora pedagógica da Faculdade de Música Carlos Gomes e da Escola Municipal de Música. CV: <http://lattes.cnpq.br/16662710212070690> E-mail: soniaalbano@uol.com.br



VALDA INÊS FONTENELE PESSOA: Pesquisadora e Professora Associada do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente – UFAC e colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - GEPI/PUC-SP. Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP (2011). Mestra em Educação pela Universidade de Campinas – UNICAMP. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1981). CV: <http://lattes.cnpq.br/3182016462906419>, E-mail: valdapessoa@yahoo.com.br

PARECERISTAS INTERNACIONAIS.



YVES COUTURIER: É afiliado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Sherbrooke e trabalha como investigador juntamente com o Instituto Universitário de Geriatria no Centro de Pesquisa em Envelhecimento Sherbrooke. Ele preside a pesquisa da prática profissional canadense ligada à serviços integrados de Gerontologia. Seus interesses de pesquisa incluem serviços integrados, trabalho interdisciplinar e práticas profissionais nos campos da saúde e serviço social. Colaborou com o Projeto Prisma e é um co-investigador no projeto de pesquisa Estudo sobre o Enfraquecimento intitulado Assegurar a Integração de serviços para Pessoas Idosas Frágeis por Intermédio de Práticas Participativas de Gerenciamentos Superiores, Gerentes e Clínicos. Está também envolvido em projetos de pesquisa fora do Canadá, particularmente como um co-investigador no Projeto PRISMA- FRANCE. Master in Social Work, Doutor e Ciências Humanas Aplicadas.

Contatos: Yves.Couturier@USherbrooke.ca - Home: www.pum.umontreal.ca; <http://www.usherbrooke.ca/chaire-services-gerontologie/>



YVES LENOIR: É professor da Faculdade de Educação da *Université de Sherbrooke* (Canadá). Titular da Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre a intervenção educativa (*Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative - CRCIE*) desde 2001, é recipiendário do *Kenneth Boulding Award*, concedido pela *Association for Interdisciplinary Studies (AIS)* dos Estados Unidos, por seus trabalhos sobre a interdisciplinaridade. Ex-presidente da *Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE)*-*Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE)*-*World Association for Educational Research (WAER)*, ele é também membro do *Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS)*. Seus trabalhos de pesquisa tratam das práticas de ensino, abordadas a partir da perspectiva de suas relações com o currículo, da tensão entre instrução e socialização e dos dispositivos empregados na relação ensino-aprendizagem. Comendador da Ordem da Coroa (Bélgica), é doutor em sociologia do conhecimento pela *Université de Paris 7*.

Contatos: y.lenoir@videotron.ca – Home: <http://www.usherbrooke.ca/education/>





**DIRETRIZES
E
NORMAS PARA ARTIGOS**

DIRETRIZES E NORMAS DE SUBMISSÃO E REVISÃO TÉCNICA PARA AUTORES E PARCERISTAS.

CATEGORIAS DE ARTIGOS.

Serão publicados: Artigos Originais, Revisões, Atualizações, Resultados de Pesquisas, Resumo e resenhas de livros, Filmes, Relatos e/ou Sugestões de Práticas Interdisciplinares, Comunicações Breves, Depoimentos, Entrevistas, Cartas ao Editor, Notícias, Agenda.

Artigos originais: são contribuições destinadas a divulgar resultados de pesquisa original inédita, que possam ser replicados e/ou generalizados. Devem ter a objetividade como princípio básico. O autor deve deixar claro quais as questões que pretende responder. O texto deve conter de 2.000 a 4.000 palavras, excluindo tabelas, figuras e referências.

A estrutura dos artigos é a convencional: introdução, métodos, resultados e discussão. A *introdução* deve ser curta, definindo o problema estudado, sintetizando sua importância e destacando as lacunas do conhecimento que serão abordados no artigo. Os *métodos* empregados, a população estudada, a fonte de dados e critérios de seleção, dentre outros, devem ser descritos de forma compreensiva e completa, mas sem prolixidade. A seção de resultados deve se limitar a descrever os resultados encontrados sem incluir interpretações/comparações. O texto deve ser complementar e não repetir o que está descrito em tabelas e figuras. Deve ser separado da discussão. A *discussão* deve começar apreciando as limitações do estudo, seguida da comparação com a literatura e da interpretação dos autores, extraíndo as conclusões e indicando os caminhos para novas pesquisas.

Revisões: Avaliação crítica sistematizada da literatura sobre determinado assunto devendo conter conclusões. Devem ser descritos os procedimentos adotados, esclarecendo a delimitação e limites do tema. Sua extensão é de no máximo 5.000 palavras.

Atualizações: São trabalhos descritivos e interpretativos baseados na literatura recente sobre a situação global em que se encontra determinado assunto investigativo. Sua extensão deve ser de no máximo 3.000 palavras.

Notas e informações: São relatos curtos decorrentes de estudos originais ou avaliativos. Podem incluir também notas preliminares de pesquisa. Sua extensão deve ser de 800 a 1.600 palavras.

Cartas ao editor: Inclui cartas que visam a discutir artigos recentes publicados na Revista ou a relatar pesquisas originais ou achados científicos significativos. Não devem exceder a 600 palavras.

Observação: *Trabalhos que ultrapassem as extensões acima estipuladas serão objeto de análise por parte do Conselho Editorial.*

AUTORIA.

O conceito de autoria está baseado na contribuição substancial de cada uma das pessoas listadas como autores, no que se refere sobretudo à concepção do projeto de pesquisa, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica.

PREPARO DOS ARTIGOS.

Os artigos devem ser digitados em letra arial, corpo 12, no Word, plataforma PC, incluindo página de identificação, resumos, referências, tabelas e numeração das páginas. Sugerimos que sejam submetidos à revisão do Português por profissional competente antes de ser encaminhado à publicação.

Os artigos devem ser encaminhados ao Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

PROCESSO DE ESCOLHA DOS ARTIGOS.

Os editores encaminharão os artigos para os pareceristas que procederão a análise obedecendo as normas da ABNT para a avaliação do material recebido e responderão ao autor do artigo avaliado de forma clara e objetiva no prazo máximo de 30 dias pelo Portal de Revistas Digitais da PUCSP: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>

Artigos recusados, mas com possibilidade de reformulação, poderão retornar como novo trabalho e devem ser reapresentados no site do portal.

Artigos aceitos sob condição serão retornados aos autores pelo site do portal para alterações necessárias e normatização solicitadas.

NORMAS DA ABNT UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DOS ARTIGOS:

NBR 14724:2001 - Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação.

NBR 10520:2001 - Informação e documentação - Apresentação de citações em documentos.

NBR 6022:2003 - Informação e documentação - Artigo em documentação periódica e científica impressa – Apresentação.

NBR 6023:2002 - Informação e documentação- Referências- Elaboração.

NBR 6024:2003 - Informação e documentação- Numeração progressiva das seções de um documento.

NBR 6028:2002 - Informação e documentação- Resumos - Apresentação: noções básicas.

NBR 12256:1992 - Apresentação de originais.

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1. As pesquisas que envolvam seres humanos devem mencionar a devida aprovação prévia pelo Comitê de ética da instituição de origem.
2. Caberá aos autores a total responsabilidade sobre o conteúdo dos artigos publicados.
3. Os artigos devem conter: nomes completos dos autores com suas titulações acadêmicas, instituição, departamento e disciplina a que pertencem, endereço para correspondência e, telefones, palavras-chaves em português e em inglês (NBR 12256 - 1992), resumo do artigo, (no máximo 250 palavras) em português e em inglês (NBR 6028 - 2002), e referências (NBR 6023-2002).
4. As tabelas, gráficos, figuras, desenhos feitos por profissionais e fotografias que permitam boa reprodução, devem ser citados no texto em ordem cronológica e, devem ser enviadas com título, legenda e, respectiva numeração. As ilustrações escaneizadas deverão ser enviadas na forma original e no formato .tif ou .jpg e ter no mínimo 270 dpi. As fotografias não devem permitir a identificação dos sujeitos, preservando assim o anonimato. Caso seja impossível, deve-se incluir uma permissão do sujeito, por escrito, para a publicação de suas fotografias. Deve-se também incluir a permissão por escrito para reproduzir figuras já publicadas, constando um agradecimento para a fonte original (NBR 12256 - 1992).